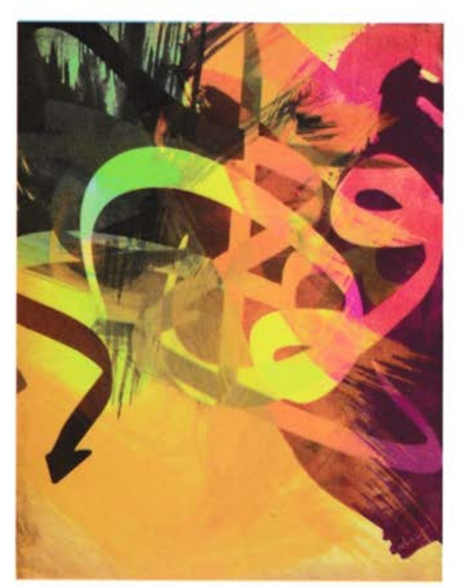
مكتبة ٣٤٦

اللسانيات العربية
رؤى وآفاق

الجزء الثالث
اللسانيات التطبيقية واللغة العربية



موسوعة لسانية أشرف عليها وحررها
الأستاذ المساعد الدكتور
حيدر غضبان



اللسانيات العربية

رؤى وآفاق

الجزء الثالث

اللسانيات التطبيقية واللغة العربية

موسوعة لسانية أشرف عليها وحررها

الأستاذ المساعد الدكتور

حيدر غضبان

تقديم الأستاذ الدكتور

أبو بكر العزاوي

عالم الكتب الحديث

Modern Books' World

إربد- الأردن

2019

الكتاب

اللسانيات العربية رؤى وآفاق

تأليف

حيدر غضبان

الطبعة

الأولى، 2019

عدد الصفحات: 286

القياس: 17×24

رقم الإيداع لدى المكتبة الوطنية

(2018/6/2726)

ISBN 978-9923-14-008-6

الناشر

عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع

إربد- شارع الجامعة

تلفون: (27272272- 00962)

خلوي: 0785459343

فاكس: 27269909- 00962

صندوق البريد: (3469) الرمزي البريدي: (21110)

E-mail: almalktob@yahoo.com
almalktob@hotmail.com
almalktob@gmail.com
facebook.com/modernworldbook

الفرع الثاني

جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع

الأردن- العبدلي- تلفون: 079 /5264363

مكتب بيروت

روضة الغدير- بناية بزي- هاتف: 00961 1 471357

فاكس: 00961 1 475905



الفهرست

اللهم أنزل على قبرها الضياء والنور
والفسحة والسرور
اللهم اقبلها في عبادك الصالحين
واجعلها من ورثة جنة النعيم

المعاني اللغوية والترجمة[1]

ليونيد بارخوداروف

ترجمة: د. تحسين رزاق عزيز

جامعة بغداد/ كلية اللغات

1- أساسيات نظرية المعاني اللغوية

§ 1. يمكن أن نعرِّف الترجمة على أنها عملية تحويل لنتاج كلامي في إحدى اللغات إلى لغة أخرى مع الحفاظ على المعنى ثابتاً، وبصورة أدق، مع الحفاظ على نظام المعاني المعبَّر عنها في النص الأصلي («وجه مضمون النص في لغة الأصل»). ولا بد أن فهم جوهر الترجمة يتطلب في المقام الأول معالجة عميقة للمعاني اللغوية. سنستعرض هنا – حسب المستطاع بصورة موجزة ومبسطة – فِهمَنا لحقيقة المعاني اللغوية وأنماط المعاني المعبَّر عنها باللغة ومحلها في عملية الترجمة.

مازالت مسألة ماهية المعنى في اللغة ونوعية أنماط وأشكال المعاني اللغوية تشكّل الى يومنا هذا مادة للنقاشات والجدالات. لا تشمل مهمتنا تحليل جميع وجهات النظر (ولا حتى الأساسية منها) الخاصة بطبيعة العلامة اللغوية. سنتطرق لوجهة نظر واحدة فقط، هي السائدة في اللسانيات السوفيتية والأجنبية، ولكنها مع ذلك، برأينا نظرة مخطئة لطبيعة المعنى اللغوي، ولماهية ونوعية علاقتها بالشكل اللغوي («المادة الصوتية» للغة). ووفقاً لوجهة

---

(1) الموضوع من كتاب: اللغة والترجمة (مسائل نظرية الترجمة العامة والخاصة)

Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)

للعلّامة اللساني السوفيتي ليونيد بورخوداأروف، الذي ألّف عدة كتب في نظرية الترجمة وفي صرف ونحو اللغة الإنكليزية. شغل لسنين طوال رئاسة قسم الترجمة في معهد توريزا للغات الأجنبية ورئيساً لتحرير مجلة «دفاتر المترجم» المتخصصة في مجال دراسات الترجمة. الكتاب صدر لأول مرة عام 1975 وأعيدت طباعة عدة مرات والطبعة التي ترجمنا عنها صادرة في عام 2014 والكتاب اليوم معتمد في أكثر أقسام الترجمة في جامعات روسيا.

النظر هذه، المعنى هو كيان سيكولوجي وفئة ما تخص مجال وعي الإنسان، و«عالم الأفكار»، أي فئة ذهنية. فمثلاً الكساندر سميرنيتسكي الذي يشارك وجهة النظر تلك المشار إليها يقول في إحدى دراساته: «... معنى الكلمة... يوجد... كظاهرة محددة في **الوعي** (التصرف من المؤلف - ليونيد بارخوداروف) ويمثل وظيفة من وظائف الدماغ»[1]. وفي دراسة أخرى يقدِّم الكساندر سميرنيتسكي التعريف (وهو تعريف نمطي للتفسير المذكور لهذه الفئة اللغوية) الآتي للمعنى: «... معنى الكلمة انعكاس معلوم للأشياء والظواهر أو للعلاقات في الوعي (او كيان سيكولوجي مماثل بطبيعته، مركَّب من انعكاسات لبعض عناصر الواقع) التي تدخل في تركيبة الكلمة بالصفة التي يبدو فيها نطق الكلمة كغلاف مادي لها...»[2].

إنَّ وجهة النظر هذه، على الرغم من حَجِّيَتها الظاهرة، برأينا لا يمكن الاعتراف بمتانتها، لأنها متناقضة من الداخل. فإذا توقفنا عندها، نرى المعنى، أي الجانب الدلالي من اللغة يوجد في ذهن الإنسان، في سيكولوجيته، في حين أنَّ اللغة نفسها «توجد فعلاً وبشكل كامل في الكلام»[3]، الذي، حسب ما يؤكد الكساندر سميرنيتسكي دائماً وبشكل قاطع، أنه ظاهرة ليس سيكولوجية، بل مادية. وهنا يبدو لنا التناقض: اللغة، من جانب، توجد في الكلام، وبالتالي تكون ظاهرة مادية، في حين أن معنى وحدات اللغة يوجد لا في الكلام، بل في وعي الإنسان وبالتالي يُنسَب في عداد الظواهر المثالية.

يمكن حل التناقض المذكور بواحدة من الطرائق الثلاث الممكنة. يمكن، أولاً، الاعتراف بأنَّ ليس معاني وحدات اللغة فقط، بل كذلك اللغة كلها توجد في وعي الإنسان، وفي دماغ الإنسان وبالتالي تُسَب في عداد الظواهر السيكولوجية. وهذا التصور (الذي يسمى النزعة السيكولوجية) انتشر، كما هو معلوم، على نطاق واسع في علم اللغة للقرن

---

(1) А.И. Смирницкий. Объективность существования языка, с. 24; Ср. также В.М. Солнцев. Язык как системно-структурное образование. М., «Наука», 1971, с. 43.

(2) А.И, Смирницкий. Значение слова. «Вопросы языкознания», 1955, № 2, с. 89. Хотя здесь и в других местах А. И.
يتحدث سميرنيتسكي عن معنى كلمة غالباً، ويمكن أن نفترض أن ما قاله ينطبق أيضا على الأنواع الأخرى من المعاني اللغوية.

(3) А.И. Смирницкий. Объективность существования языка, с. 29.

التاسع عشر وبداية القرن العشرين؛ وتشارك هذه الرؤية كبار علماء اللغة من القرن التاسع عشر أمثال أ.أ. بوتيبنيا، وغ. باول وبدوان دي كورتيني وفيرديناند دي سوسير وغيرهم. وتجد وجهة النظر هذه لها اليوم مؤيدين[1]. في البحث الذي اقتبسناه في أعلاه «موضوعية وجود اللغة» عرَّض الكساندر سميرنيتسكي وجهة النظر تلك للنقد، ولا داعي هنا لتكرار حججه. سنشير فقط إلى أنَّ الطبيعة المادية للغة - وبصورة أوسع، أي علامة لغوية - مستمدة من حقيقة كونها وسيلة للحوار، والتي لابد أن تكون مادية، أي يمكن إدراكها إليها بالاستيعاب الحسي.

ثانياً، يمكن الاعتراف باللغة حقيقةً ذات جانبين - جوهر مادي مثالي الذي فيه الشكل الصوتي (وجهة التعبير) – مادي، والمضمون (وجهة المضمون أو المعنى) – مثالي، أي ينتمي إلى مجال السيكولوجيا. إنَّ مثل هذا التفسير لعلاقة المادي والمثالي في اللغة منتشر على نطاق واسع بين علماء اللغة والفلاسفة. وهذه إحدى المقولات النموذجية: «إنَّ الجانب المادي لها (أي للغة – ليونيد بورخوداروف) – هو العلامات الموجودة موضوعياً خارج الإنسان... وجانبها الدلالي – هو المعاني الموجودة في الشكل المثالي كحقيقة للإدراك في رأس كل شخص ينتمي لذلك المجتمع»[2]. وبعد ذلك: «اللغة هي وحدة ذات جانب مادي وجانب مثالي»[3]. نعتقد ان هذا التصور يمثل نوعاً خاصاً من الثنوية بكل تناقضاتها. فالمادي يوجد خارجنا، خارج وعي الإنسان، في الواقع الأكثر موضوعية؛ والمثالي هو الصورة الذاتية لعالم الأشياء الموجود في وعينا، في السيكولوجيا البشرية. أما بالنسبة للغة، فمع إنها بقيت، على ما يبدو، شيئاً موحداً، إلا أنها تبدو منشطرة إلى قسمين: أحد جانبيها (الصيغة الصوتية) توجد خارجنا، في واقع الأشياء، والثاني (المعنى) – داخلنا، في وعينا. هذا التفسير للعلاقة بين الشكل والمعنى في اللغة، مثل أي تصور الثنائي، غير قادر على تفسير الطريقة التي يرتبط

---

(1) أمثال تشومسكي; Н. Хомский أنظر كتابه

«Язык и мышление», М., изд-во МГУ, 1972.

حيث يفسر اللغة على أنها ظاهرة سيكولوجية يعلن وعلم اللغة جزءً من علم النفس.

(2) В.М. Солнцев. Указ, соч., с. 274.

(3) Там же, с. 275.

بها المادي والمثالي في اللغة وكيف يمكن للصيغة الصوتية الموجود في العالم المادي (في الكلام)، أن تكون بمثابة «غلاف[1] لمفهوم» مثالي أو «لكيان سيكولوجي» موجود في وعي الإنسان.

وبطبيعة الحال، إنَّ التناقض بين المادي والمثالي ليس مطلقاً – فالمثالي كذلك له أساس مادي في ظاهر الدماغ، الذي هو أعلى أشكال المادة الحية. لكن هذا لا يحل التناقض الذي، كما ذكرنا، ينحصر في كون الشكل الصوتي في اللغة يبدو في ظل المنهج المنظور موجوداً في الكلام، أما المعنى اللغوي – فموجود في دماغ الإنسان، أي وكأنَّ الشكل والمعنى موجودان بشكل منفصل.

وهذا يدفعنا للبحث عن طريق ثالث للخروج من التناقض الحاصل: إذا كان الشكل والمعنى موجودين في اللغة بشكل منفصل، ألا يعني ذلك أنهما لا يشكلان شيئاً واحداً؟ وبعبارة أخرى، ألا ينتج عن ذلك أنَّ اللغة لّما كانت كياناً مادياً، فهي تعني الشكل وحده، والمعنى، لأنه يتبع مجال السيكولوجيا، فلا يمثل مطلقاً جزءً مكوناً للغة أو جانباً لها؟ لابد من الاعتراف أنَّ مثل هذا الاستنتاج في إطار التصورات السيكولوجية (أو المنطقية) للمعنى هو الأكثر اتساقاً: إذا نفينا أنَّ اللغة في حقيقتها هي ظاهرة سيكولوجية، وفي الوقت نفسه اعترفنا بالطبيعة السيكولوجية للمعنى، فسيترتب على ذلك من الناحية المنطقية أنَّ المعنى لا يدخل في اللغة ويُعَدُّ بالنسبة لها شيئاً خارجياً. وتوصل إلى هذا الاستنتاج عدد من الباحثين[2] الذين عندما يفسرون المعنى كفئة سيكولوجية أو دلالية، يستنتجون بالتالي من هذا أنَّ العلامة على العموم هي وحدة أحادية الجانب (شكلية بحتة)، لا وحدة ثنائية الجانب، وأنَّ المعنى لا يدخل في بنية العلامة، بل يكمن خارجها.

---

(1) إنَّ تعبير «الغلاف الصوتي» الذي استعمله عدد كثير من اللغويين السوفيتيين على نطاق واسع في وقتها، أخفق الآن لأنه يصطدم بفهم علاقة الصوت والمعنى على أنها علاقة آلية بحتة بين «الحاوي» («الوعاء») و«المحتوى». أنظر:
В.М. Солнцев. Указ. соч.، с. 193.

(2) انظر على سبيل المثال:
А.Г. Волков. Язык как система знаков. М., изд-во МГУ, 1966, гл. V; А.А. Ветров. Семиотика и ее основные проблемы. М., Политиздат, 1968, гл. 1, §4

وكذلك لا يمكننا أن نوافق على وجهة النظر هذه. فالعلامة (بما في ذلك العلامة اللغوية) – ما هي علامة إلا لأن لها معنى؛ وإذا ما افتقدت العلامة المعنى، ما عادت علامةً. والتأكيد على أنَّ المعنى يكمن «خارج» العلامة ولا يدخل في تركيبتها، يعني الإقرار بأن العلامة تبقى علامةً حتى بدون المعنى. ولكن العلامة بدون المعنى – مفهوم متناقض داخلياً، وبتعبير أبسط، مفهوم عبثي. إنَّ وجود المعنى – هو ما يميز العلامة عن غير العلامة. فكيف يمكن التأكيد أنَّ السمة المميِّزة الأساسية للمفهوم تقع خارجه، وتكون بالنسبة إليه شيئاً خارجياً؟

عند الحديث عن اللغة (بوصفها نظام علامات خاص)، ينبغي التأكيد أن تاريخ تطور علم اللغة نفسه أظهر الفشل الكامل لمحاولات «طرد» المعنى من اللغة، وعدِّه شيئاً ما خارجياً بالنسبة للغة. والاتجاهات اللسانية التي حاولت أن تبني علماً للغة من دون اللجوء إلى مفهوم المعنى، كما هو الحال، مثلاً، في أكثر أنواع اللسانيات الوصفية الأمريكية أصولية – ما تسمى بمدرسة جامعة ييل، تعرضت في واقع الحال إلى إخفاق كامل ولم تعد موجودة في الوقت الحاضر على الساحة العلمية. ولا تنحصر القضية في كون انزياح المعاني خارج حدود اللغة يفقر إشكالية علم اللسانيات للغاية، لأنه يقوده إلى وصف الجانب الشكلي للغة فحسب، ويبدو أن الجانب اللغوي أيضاً لا يمكن دراسته من دون حساب المعاني التي تعبر عنها بدرجة معينة، لأن مفهوم الشكل لابد أن يستلزم كذلك مفهوم المعنى الذي بدونه الشكل لا يعد شكلاً (وبعبارة أخرى، جهة التعبير توجد كما هي طالما وجِدت جهة المضمون، مثل ما أنَّ وجود وجهة المضمون غير وارد من دون وجود وجهة التعبير؛ لأن هذه المفاهيم يناقض بعضها بعضاً ومع هذا يستلزم أحدها الآخر). لهذا، في الحقيقة، لم يعد في هذه الأيام أي اتجاه علمي جدي في علم اللغة، من شأنه أن ينطلق من مبدأ إزاحة المعنى خارج حدود اللغة؛ وتقريباً جميع مدارس علم اللغة الرئيسية الموجودة في الوقت الحاضر تفسر المعنى بوصفه جزءً لا يتجزأ من نظام اللغة أو أحد جانبيه، حاله حال الشكل الصوتي. أما بالنسبة لبعض الاتجاهات، كمدرسي جامعة ييل للسانيات الوصفية الأمريكية، فإنها ساهمت في ذخيرة علم اللسانيات بالكثير مما هو قيّم، لكن ليس بفضل تخليها عن دراسة

المعاني اللغوية، بل رغماً عنها. لأن في الأدبيات[1] اللسانية، كما ذكرنا، التحليل «الشكلي» البحت للغة غير ممكن عملياً، ورفض دراسة المعنى عند دراسة المادة اللغوية **قولاً وليس فعلاً لا يؤدي في الواقع إلا إلى** «سحب المعنى من الباب الخلفي» أي أنه يكون موجوداً عند تحليل المادة اللغوية بشكل خفي، ضمني، مخبأ. لكن من مصلحة علم اللسانيات ينبغي أن يكون هذا التوجه للمعنى غير مخفي، بل مكشوف وواضح، لأن آنذاك فقط يمكن أن تُضمن الدقة الحقيقية والصرامة في الدراسات اللغوية.

لهذا لا يسعنا إلا الانضمام إلى الكساندر سميرنيتسكي الذي يعلن بشكل قاطع للغاية: «... يبدو ضرورياً أن أقول بكل وضوح ودون مواربة، أن معاني الكلمات والوحدات الأخرى تنتمي للغة، وتدخل فيها حالها حال النطق الواقعي لوحداتها»[2]. لكن يترتب على هذا أنَّ معاني حدات اللغة، شأنها شأن «نطقها الواقعي»، توجد لا في الوعي ولا في سيكولوجية الإنسان، بل في الكلام، في النتاجات الكلامية ذاتها الموجودة واقعاً (في النصوص المكتوبة أو المنطوقة). إننا نشعر بالأسى لأن حتى باحث مفكر مثل الكساندر سميرنيتسكي لم يستطع في هذه المسألة أن يتغلب على تأثير التقليد السائد، إذ قال بعد هذا الاقتباس الذي أوردناه، أنَّ «اللغة... بجانبها الدلالي توجد في الوعي» (الترتيب للمؤلف – ل. ب.).

وبالتالي، لا يمكن للمرء إلا أن يخلص إلى أن الاعتراف بالمعنى جوهراً سيكولوجياً سيقود الباحثين إلى تناقضات، لا طائل منها. يبقى شيء واحد فقط - هو الاعتراف بأن تفسير المعنى في اللغة كجوهر «سيكولوجي» أو «منطقي» أو «دلالي» غير صحيح من أساسه. **إذ لا توجد معاني الوحدات اللغوية في وعي الإنسان، بل في الوحدات ذاتها، أي ليس في دماغ الإنسان، وإنما في الكلام.**

---

(1) انظر على سبيل المثال مقالتي:

«К вопросу о взаимоотношении между так называемыми «традиционными» и «новыми» методами в языкознании». «Иностранные языки в высшей школе», вып. 1, М., 1965, с. 119.

(2) А.И. Смирницкий. Объективность существования языка, с. 24.

وهناك تصور آخر يجبرنا على رفض التفسير السيكولوجي المنطقي للمعاني.. والحقيقة أن الباحثين الذين يفسرون المعنى في اللغة ككيان «سيكولوجي» أو «دلالي»، لم يكونوا قادرين على تحديد ما هي طبيعة هذا «الكيان» وإلى أي فئة من الظواهر الدلالية ينتمي. معروفٌ أنّ في علم النفس التقليدي منذ زمن طويل شاع الحديث عن ثلاثة أنماط من الصور العقلية أو «الكيانات السيكولوجية» - هي الانطباعات والتصورات والمفاهيم. واضحٌ جداً أنَّ الانطباع لا يمكن أن يكون معنى للكلمة: فالانطباع هو انعكاس محدد في وعي الفرد، يُستوعَب بشكل مباشر بواسطة أعضاء الحس لدينا، وفي سيرورة الكلام تكون الحالة عادية تماماً، عندما يكون موضوع الكلام أشياءً غير مستوعَبة بشكل مباشر في تلك اللحظة، وغائبة عن الحقل البصري للمتكلم والمستمع (مثلاً، عندما أقول سافر إيفان يوم أمس إلى لينينغراد، لا يوجد في استيعابي ولا في استيعاب المستمع لا إيفان ولا لينينغراد ولا حقيقة مغادرة إيفان إلى لينينغراد). ومن هنا يمكن الاستنتاج أنّ معاني الكلمات ومعاني وحدات اللغة الأخرى هي ليس الاستيعاب، بل التصور الذي، كما هو معروف، يمكن أن يوجد في سيكولوجيا الشخص، وآنذاك لا تُستوعَب الأشياء الملائمة بشكل مباشر، أي تكمن بعيداً عن متناول حواسنا. وجهة النظر هذه، التي تضع المعاني في اللغة على مستوى واحد مع التصور، سادت في العلم، كما هو معروف، على امتداد القرن التاسع عشر كله؛ غير أنَّ بطلانها واضح في أيامنا هذه. أولاً، معنى الكلمة هو شيء ما عمومي، في الوقت الذي فيه التصورات دائماً فردية وملموسة، لأنها عبارة عن آثار محددة باقية في ذاكرتنا من أشياء استوعبناها سابقاً. لذلك، نحن لسنا قادرين على تخيل معنى كلمات مثل، **شجرة أو ثمرة** - يمكننا أن نتخيّل شجرة محددة فقط، كأن تكون، شجرة البتولا أو البلوط أو الصنوبر، نتخيل شجرة ساقطة، شجرة طويلة، شجرة صغيرة، الخ.، ولكن ليس «شجرة على الإطلاق»، تماماً كما يمكننا أن نتخيل تفاحة وكمثرى وبرقوقة وكرزة وغيرها، إضافة إلى كونها تفاحة محددة (مثلاً، حمراء، أو صفراء... الخ.) أو كمثرى محددة وهلم جرا، لكن ليس «ثمرة بشكل مطلق». وتبدو أقل من ذلك إمكانية تطبيق مصطلح «تصوّر» على معنى كلمات مجردة، مثل، **سبب، زمان،** أو **علاقة،** إذ أننا لا نستطيع «أن نتصور» كل هذه المعاني

المجردة، ولا نستطيع أن نستدعي في تصورنا أي صور ترتبط بمعنى هذه الكلمات. ولا يسعنا الكلام هنا عن بعض الكلمات كحروف الجر وأدوات الربط والتأكيد والعناصر الثانوية الأخرى في اللغة، ناهيك عن معاني الصيغ القواعدية، مثلاً، الرفع والنصب والجر في الأسماء وصيغ التصريف في الأفعال – بالنسبة لوحدات اللغة هذه، لا يمكننا الحديث عن «التصورات» إلا إذا أضفينا على هذا المصطلح مضموناً فضفاضاً وغامضاً للغاية من شأنه أن يجعل قيمته العلمية صفراً.

ثانياً، أثبتت التجربة أن التصورات التي تنشأ في وعي الإنسان المتعلقة بوحدات معينة من وحدات اللغة، في أكثر الحالات ما يكون لها علاقة بالمعنى الحقيقي لهذه الوحدات. فمثلاً، ارتبطت كلمة دين في وعي أحد المختَبَرين بصورة الزنجي؛ وارتبطت لدى آخر كلمة سيربيروس بالمرأة السمينة وما شابه ذلك[1]. وهذا طبيعي تماماً – فالتصورات التي تظهر في وعي الإنسان منفردة وشخصية ولا يمكن أن تضمن أنَّ المتكلم والمستمع سيربطون بالكلمة الواحدة بعينها المعنى نفسه، وهذا الشرط بالذات ضروري لنجاح فعل التواصل الكلامي.

يرتبط معنى الكلمة في الأدبيات اللسانية الحديثة في أكثر الأحيان بالمفهوم. فمثلاً، كتب غ. ف. كولشانسكي: «... دلالة الكلمة تتطابق في حقيقتها مع المفهوم بوصفه صيغة منطقية، وبالمفهوم المعبَّر عنه بالكلمة»[2]. وإذا بقينا في إطار تفسير المعنى كفئة دلالية، سيبدو هذا التصور الأكثر منطقية: فمعنى الكلمة، كما ذكرنا، يحمل طابعاً عمومياً، والمفهوم يُعرَّف عادةً بأنه «صورة عمومية»، وتعميم لخصائص وسمات أشياء الواقع الحقيقي. ومع ذلك، فإنَّ تفسير معنى الكلمة (ومعنى أي وحدة لغوية) على أنه مفهوم يصطدم بصعوبات جدية

---

(1) انظر

Р.О. Шорин и С.Чемоданов. Введение в языковедение. М., Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1945, с. 65.

(2) Г.В. Колшанский. Логика и структура языка. М., "Высшая школа", 1965, с. 28. Менее категопическую, но по существу, идентичную формулировку дает С.Д. Кацнельсон, называющий понятие «концептуальным ядром значения»

انظر:

С.Д. Кацнельсон. Содержание слова, значение и обозначение. М.- Л., «Наука», с. 9-18).

أيضاً. إننا نعرف طبيعة المفهوم أقل مما نعرف طبيعة الاستيعاب والتصور: فإذا كان يمكن إثبات وجود الفئتين الأخيرتين في وعينا بسهولة عن طريق «التأمل» البسيط أو عن طريق المراقبة الذاتية، إن «المفهوم» كجوهر لا يمكن كشف كنهه لا عن طريق المراقبة الذاتية ولا عن أي طريق تجريبي - وعلى كل حال، كل ما يمكن أن يقال عن «المفهوم» إنه يوجد في وعينا كالكلمة، «كصورة ذهنية» للكلمة ولا شيء غير ذلك. وفي الحقيقة، عندما نعرّف معنى الكلمة على أنه المفهوم، أي عندما نساوي بين هاتين الظاهرتين ونشبّه إحداهما بالأخرى، فإننا ببساطة نقوم باستبدال أحد المصطلحين بالآخر ولا نرتقي قيد أنملة في فهمنا لطبيعة هاتين الظاهرتين، اللتين، علاوة على ذلك، لا تبدوان ظاهرتين مختلفتين، بل ظاهرة واحدة بعينها. وهكذا نجد أنفسنا في حلقة مفرغة: إننا نعرّف معنى الكلمة كالمفهوم، و«المفهوم» لا يمكننا أن نعرّفه إلا من خلال الكلمة، عندما نقول أن «المفهوم» - هو ما يشكّل معنى الكلمة». إنَّ المحاولات الأخرى لتعريف «المفهوم»، من دون اللجوء إلى معنى الكلمة، مثلاً، كـ- «صورة عمومية» أو «انعكاس عمومي»، إما فضفاضة وغامضة للغاية وإما متناقضة من الداخل («الصورة» دائماً فردية وملموسة، في حين أنَّ «العمومية» تتطلب نوعاً من التجريد، التجرد من الفردي ومن الملموس). يجب التسليم بأن تعريف المعنى عن طريق المفهوم لا يُسهم بتاتاً في الكشف عن طبيعة المعنى اللغوي، ولا يعمل، ربما، إلا على تأكيد الطبيعة المجردة وغير الملموسة للأخير (للمعنى اللغوي) على العكس من الصور الحسية، أي عن التصورات والانطباعات.

لا ينبغي الاستدلال مما قيل أننا ننكر أي علاقة للمعنى اللغوي بالمفهوم. لا شك في أنَّ المعنى في اللغة مرتبط بشكل وثيق بالفئة الدلالية للمفهوم، بالضبط كما أنَّ اللغة عموماً مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتفكير، وبوعي الإنسان. لكن اللغة – هي غير التفكير، وإنها لا توجد في التفكير (على الرغم من كوننا نفكر بمساعدة اللغة)؛ وهكذا معنى الكلمة ومعاني وحدات اللغة الأخرى هو أيضاً غير المفهوم (على الرغم من كون المفاهيم ما توجد في وعي الإنسان إلا بفضل معرفته للغة، التي تمتلك وحداتها معاني محددة). لا جدوى من محاولة تعريف اللغة من خلال التفكير، وتعريف معنى وحدات اللغة – عن طريق المفهوم؛ إنما

العكس صحيح، إننا لا نتوصل إلى فهم طبيعة التفكير، ولا نتوصل إلى فهم طبيعة فئة المفهوم، على وجه الخصوص، إلا بعد التمكن من معرفة طبيعة اللغة والمعاني اللغوية، من دون اللجوء في المراحل الأولى إلى تفسير هذه الأخيرة عن طريق الفئات الذهنية حتى لا نقع في دائرة مفرغة.

§ 2. وقبل الشروع في عرض فهمنا لطبيعة المعنى في اللغة، نجمل بشكل مختصر الافتراضات الرئيسية التي يستند إليها فهمنا لهذه الفئة.

1- اللغة هي نظام رمزي (السيميائي) من نوع خاص، وهو الأكثر تعقيداً والأكثر تنوعاً من جميع أنظمة العلامات الموجودة في المجتمع البشري. وتتمثل المهمة الرئيسية للغة، شأنها شأن أي نظام علامات آخر، التي تحدد طابعها وطبيعتها، هي وظيفة الحوار («التواصل»).

2- اللغة موجودة في الكلام، في نتاجات الكلام (في النصوص)، المتكونة في عملية التواصل الكلامي. والكلام، كما ذكرنا، لا يؤدي إلى اللغة؛ لكن اللغة هي المكون الأساسي والأهم لأي نتاج كلامي، و«المادة» التي يتكون منها.

3- وحدات اللغة، مثل أي نظام علامات آخر، هي كيانات ثنائية الجانب: توجد فيها وجهة التعبير أو الشكل الصوتي (في الكلام المكتوب – الشكل المكتوب) ووجهة المضمون أو المعنى. كلا جانبي اللغة هذين مترابطين، ويتعلق أحدهما بالآخر ويشترطان بعضها بعضاً، لأنه لا يوجد أي شكل لا معنى له، ولا معنى غير معبَّر عنه من خلال الشكل.

4- ويستنتج من ذلك أن معاني الوحدات اللغوية، شأنها شأن جانبها الشكلي (الصوتي أو المكتوب) موجودة في الكلام، في نتاجات الكلام (النصوص).

قد يبدو، للوهلة الأولى، إنّ التأكيد على أنّ معاني وحدات اللغة توجد في الكلام، في نتاجات الكلام، غريباً. ففي المراقبة المباشرة، وفي الاستيعاب المباشر لنتاجات الكلام، لا نحصل إلا على الشكل الصوتي لوحدات اللغة، أي على سيل الأصوات (في الكلام المكتوب – الشكل المكتوب، أي سلسلة العلامات المكتوبة أو المطبوعة). إنّ الجانب الشكلي

الخارجي للعلامات اللغوية هو الذي تستوعبه حواسنا؛ أمّا بالنسبة للمعاني فإننا لا نستوعبها مباشرةً، ولم نحصل عليها بحواسنا، لا السمعية، لأننا نستوعب الكلام الشفهي، ولا البصرية، إذا ما تعاملنا مع الشكل المكتوب من الكلام. ولهذا يتكون انطباع، أنَّ الجانب الخارجي الصوتي للغة يوجد خارجنا، في العالم المادي، أما المعاني اللغوية فلا توجد إلا داخلنا، في وعينا. فمثلاً، عندما أسمع كلاماً بلغة لا أعرفها، فإن استيعابي يحصل على سيل الأصوات نفسه الذي يحصل عليه استيعاب الشخص الذي يعرف تلك اللغة؛ لكنني لا أفهم هذا الكلام، أي لا أعرف عن أي معاني يعبِّر، في حين يرتبط سيل الأصوات هذا عند الشخص الذي يعرف تلك اللغة بمعاني محددة. ألا يؤكد ذلك على أنَّ معرفة الإنسان لوحدات اللغة توجد على كل حال لا في الكلام، بل في الوعي، في سيكولوجيا الشخص الذي يعرف اللغة؟

وبطبيعة الحال، إذا كان فهم المعنى على أنه جوهر، وكيان (تقريباً «شيء»)، فلابد من الإقرار بأنه لا يمكن أن نجد في الكلام أي كيان من هذا القبيل. ومع ذلك، فالقضية كلها تكمن في أن المعنى - **ليس كياناً، بل علاقة**. وإننا نعتقد، أن في هذا يكمن المفتاح لفهم طبيعة المعنى في اللغة، وبشكل أعم، في أي نظام علامات[1].

لكي نفهم ما هو المعنى، يجب أن نتذكر، قبل كل شيء، ما هي طبيعة العلامة. فكل علامة، ما هي علامة إلا لأنها **تعني** شيئاً ما، وبعبارة أخرى، لأنها **تنتمي** إلى شيء ما خارج العلامة. هنا بالذات تكمن طبيعة العلامة: فالعلامة خارج هذه العلاقة لن تعود علامة، لأن كل علامة هي **علامة لشيء ما**، أي أن الكيان المادي المعين (مثلاً، إشارة صوتية، أو جسم مرسوم على ورقة، أو صوت كلام) لا يمتلك وظيفة العلامة إلا إذا انتمى إلى شيء آخر يقع خارجه (أولاً وقبل كل شيء، أن ينتمي إلى «المدلول»، إي إلى شيء معين من أشياء الواقع). **هذه هي علاقة العلامة بالشيء الكامن خارج العلامة نفسها، وهو معنى العلامة**. وحتى نتمكن من فهم علامة معينة، ينبغي **أن نربطها** بالشيء الذي هي علامة عليه. إنَّ «معرفة

---

(1) Ср. Л.А. Абрамян. К вопросу о языковом знаке. «Вопросы общего языкознания». М., «Наука», 1964.

معنى» وحدة معينة، بهذا الشكل، هي نفسها «معرفة إلى شيء تنتمي هذه الوحدة (الإشارة أو الجسم أو مجموعة الأصوات)»، أي «ماذا تعني» (ماذا تسمي).

وهذا يتضح إذا ما فكرنا بالطريقة التي نعرف بها معنى وحدات اللغة، لاسيما، معنى الكلمات. وعادةً ما ينكشف معنى الكلمة الجديدة للشخص البالغ، أي الذي يمتلك اللغة، عن طريق تعريفها، مثلاً: «أبسينت – هو شراب كحولي بنكهة الأسفينتين». في هذه الحالة ينكشف لنا معنى الكلمة غير المعروفة عن طريق معنى العلامات المعروفة لنا. يبدو أنَّ مثل هذه الطريقة للكشف عن معاني الكلمات (وعن أي علامة أخرى) لا تستعمل إلا في الحالات التي فيها معاني العدد الأكبر من الكلمات (العلامات) معروف لنا مسبقاً، وبمساعدتها يمكننا أن نعطي تعريفاً لمعنى الكلمة الجديدة غير المعروفة لنا. وبعبارة أخرى، هذه طريقة ثانوية غير مباشرة لاستيعاب معنى الكلمة. فبأي شكل إذن تُستوعَب معاني الكلمات، في الحالات التي يحدث ذلك فيها من دون استدعاء (وساطة) الكلمات الأخرى، عندما يستوعب الإنسان اللغة لأول مرة؟ يمكن أن يُفعَل ذلك، في حالة واحدة، عندما تُسند الكلمة – أو بالأحرى، لفظها – إلى شيء ما، إلى مادة من الواقع المحيط بنا، الحاضر في هذا الموقف. فمثلاً، الطفل يستوعب معنى كلمة **طاولة** بفضل كونه يسمع مجموعة الأصوات [طاولة] من ضمن أقوال مثل: ابتعد عن الطاولة، اقترب من الطاولة، ضع الكتاب على الطاولة، اجلس على الطاولة وغيرها، عندما تُلفظ في مواقف فيها وجود لمادة معينة من الأثاث. وبالتدريج ترتبط مجموعة الأصوات [طاولة] في وعي الطفل بهذه المادة من الأثاث – في البداية ترتبط بطاولة محددة توجد في غرفته، ومن ثم ترتبط بجميع مفردات الأثاث الأخرى المشابهة. وبهذه الطريقة يعرف الطفل بأي شيء ترتبط مجموعة الأصوات [طاولة]، وأيَ مادة أو فئة (عدد) من الأشياء تسمي هذه المجموعة من الأصوات: وبعبارة أخرى، سيعرف معنى الكلمة الروسية طاولة.

ويترتب على ما قيل، أن في وعي الإنسان، في دماغه يظهر ويوجد لا **معنى** الكلمة أو معنى وحدات اللغة الأخرى، بل **معرفة هذا المعنى** فقط. معنى الوحدات اللغوية يوجد في الوحدات ذاتها ويظهر في الاستعمال الواقعي لها في الكلام، في المواقف الكلامية: لا

توجد في وعي الإنسان إلا معرفة المعاني اللغوية، بالضبط مثل معرفة الصيغ الصوتية للغة. ولهذا بالذات تبقى المعاني المعبَّر عنها في الكلام بلغة لا أعرفها عصيَّة عليّ - لا أعرفها، أي لا أعرف بأي شيء **تتعلق** وحدات هذه اللغة، في حين أنَّ الشخص الذي يعرف هذه اللغة عندما يتلقى السيل الصوتي للكلام بهذه اللغة، **يربط** مقاطع معينة من هذا السيل (التدفق) بأشياء وظواهر ومواقف من الواقع المادي.

وبهذا، اللغة البشرية مبنية بصورة، لا يتحتم فيها أن تكون الأشياء والظواهر والمواقف المسماة بوحدات اللغة موجودة في المجال البصري للمتكلم والمستمع في اللحظة التي يتحقق فيها التواصل[1]، فعندما أقول غادر إيفان يوم أمس إلى لينينغراد، فإن الوحدات اللغوية المتكون منها هذا القول، كما هو حال أي قول على العموم، **تتعلق** بأشياء وأحداث، غير مشهودة مباشرة في هذه اللحظة، تكمن خارج حدود حواس المتكلم والمستمع؛ لكن هذا القول يبقى على كل حال مفهوماً لكل شخص يعرف اللغة الروسية، لأنه يعرف بأي شيء يتعلق هذا القول ووحداته المنفصلة وماذا **تسمي**. ولو اتخذنا خطوة أخرى في هذا الاتجاه، نبني أقوالاً تصف مواقف غير موجودة الآن ولم توجد في الواقع أبداً، أي مواقف خيالية، مثل: تاتيانا لارينا أرسلت رسالة إلى يفغيني أونيغين، الأمير الدنيماركي هاملت انتقم من عمه لموت أبيه وما شابه ذلك؛ على أقوال من هذا النوع يُبنى القسم الأكبر من الأدب الفني («أدب الخيال»). وأخيراً، خطوة أخرى تقودنا إلى أقوال تصف مواقف ليس لا توجد ولم توجد أبداً فحسب بل **لا يمكن** أن توجد - كأنواع الحكايات والخرافات والأساطير الدينية وما شابهها. لكن، في كل خيال يوجد ارتباط بالواقع الحقيقي، وإن كان بشكل مشوَّه، لأن أي أقوال من هذا النوع، حسب تعبير الكساندر سميرنيتسكي، مبنية من «بعض عناصر الواقع» - ولا تتحدد طبيعتها الخيالية إلا بمزج مخالف للواقع لهذه العناصر الموجودة فعلاً. ولنتذكر بهذا الصدد ما ذكرناه في § 4 من الفصل الأول: اللغة البشرية مبنية بشكل يمكن

---

(1) أنش. هوكيت يسمي هذه الخاصية من خواص اللغة البشرية displacement ويشير إلى أنها ليست من طبيعة أي واحد من أنظمة الإشارات لدى الحيوانات باستثناء «لغة» النحل بزعمه. أنظر:

Ch. Hockett. A Course in Modern Linguistics. N.Y., 1958, p. 579.

معه أن تصف من حيث المبدأ أي موقف – ليس المواقف المعروفة لك فحسب، بل حتى الجديدة التي لم تصادفها سابقاً، بما في ذلك، المواقف المبتدعة وغير الموجودة والخيالية.

لذلك لا ينبغي الخلط بين **معنى** وحدات اللغة **ومعرفتنا** لهذا المعنى. وكما أشار الكساندر سميرنيتسكي بحق، إنَّ معرفتنا للغة - «ما هي إلا **انطباع وانعكاس** للغة في وعي المتكلمين بها الذين يمتلكونها... ينبغي تميز وجود اللغة الحقيقي الموضوعي في الكلام عن انعكاسها في الوعي، أي عن **معرفة** تلك اللغة»[1]. إن ما قيل، من وجهة نظرنا، ينطبق ليس على الشكل الصوتي فقط للغة، كما افترض الكساندر سميرنيتسكي، بل حتى على جانبها الدلالي، على المعاني اللغوية. فهي توجد في الواقع في الكلام، الذي فيه وحدات معيَّنة من اللغة (مثلها مثل أي علامات أخرى) **تتعلق** دائماً بشيء ما، **وتسمي** شيئاً ما. وتوجد في وعينا، إذا ما كنا نعرف تلك اللغة، انعكاسات فقط لمعاني اللغة هذه الموجودة واقعاً، بالضبط كما يوجد فيها انعكاس للشكل الصوتي (أو المكتوب) لهذه الوحدات[2].

ونحن نعتقد أنَّ تفسير المعنى اللغوي ليس بعدّه «كياناً» أو «مادة»، وإنما **علاقة محددة**، هو التفسير الوحيد الممكن، إذا ما أردنا البقاء على موقفنا من النظرية التي تؤكد الطبيعة **الثنائية** للعلامة اللغوية وغير اللغوية. وبعكس ذلك، أي في حالة فهم المعنى على إنه «كيان»، لا علاقة، تظهر أمامنا شكوك جدية حول شرعية إدراج المعنى في بنية العلامة نفسها، وبعبارة أخرى، حول شرعية مبدأ الطبيعة الثنائية للعلامة. وإليك هذا الاستدلال النموذجي للغاية: «... العلامة تُعَدُّ علامة فعلاً، لأنها تمتلك معنى. لكن لا يترتب على هذا مطلقاً أنَّ العلامة هي مزيج مركَّب، وهي كلٌ متكون من عناصر. وهل يترتب، مثلاً، على

---

(1) А.И. Смирницкий. Объективность существования языка, с. 23.
تعقيباً على الكساندر سميرنيتسكي، يمكن أن نعد وجود اللغة، بما في ذلك معانيها، في وعي الإنسان، هو «وجودها غير الكامل» فقط (المرجع نفسه، ص. 32)، أي ليس سوى بالشكل المحتمل لوجود اللغة.

(2) جدير بالذكر، أن الإنسان، الذي يعرف لغة معينة، يستوعب حتى الجانب الصوتي للكلام ليس كمثل ذلك الذي لا يعرف تلك اللغة: سيل الكلام بالنسبة للأول يبدو مقسماً إلى وحدات منفصلة – فونيمات، في حين أنه بالنسبة للثاني يمثل سلسلة متواصلة متماسكة من الأصوات المتصلة. أنظر:
D.B. Fry. Speech reception and perception. "New Horizons in linguistics", ed. by J. Lyons, Ldn., 1970

كون مالك البستان هو شخص يملك بستاناً، أن يكون مالك البستان كياناً ثنائياً ذا وجهين، أي أنه شخص زائداً بستان؟ أو إذا أخذنا مثالاً مشابهاً، هل يترتب على كون المعلم هو شخص لديه تلميذ، أن يكون المعلم كياناً ذا جهين متكوناً من عنصرين: هما شخص وتلميذ؟ أن يكون المرء مالكاً لبستان، وأن يكون معلماً وما شابه ذلك - هي سماتُ نسبةٍ لبعض الأشخاص؛ إنها ملازمة لهم بشرط أن هذا الشخص يمتلك بستاناً ولديه تلميذ وهلم جرا. بدون النسبة إلى شيء آخر (البستان والتلميذ...الخ) هذا الشخص لا يمكن أن يكون لا مالكاً لبستان ولا معلماً. ولكن هذا لا يعني أننا عندما نسمي شخصاً معيناً مالك البستان، ننسب تسميتنا لمجموع شيئين: الشخص والبستان. مالك البستان هو الشخص بالذات (بشرط أن يكون، طبعاً، عنده بستان)، وليس الشخص زائداً البستان. وهذا الأمر بالضبط يجري على العلامة ومعناها. العلامة - خاصية انتساب لشيء معينة ملازمة له بشرط أن يمتلك معنى. لا وجود للعلامة خارج العلاقة بالمعنى. لكن العلامة نفسها شيء، وليس شيء زائداً معناه. وبهذا الشكل، الإقرار بأن العلامة يمكن أن تكون علامة بفضل المعنى فقط، لا يعني أبداً إقراراً بأن العلامة تتكون من عنصرين: الشكل والمضمون»[1].

وإذا افترضنا أنّ المعنى هو كيان ما أو «شيء» (مثل «البستان»)، سيكون هذا الاستدلال مقنعاً. لكنه يتهافت، إذا توقفنا على وجهة النظر التي نشاطرها، والتي وفقاً لها المعنى - ليس شيئاً، بل علاقة. وبطبيعة الحال، «مالك البستان» - هو ليس «شخصاً زائد البستان»، ولكن لا يعني أيضاً أنه ليس «شخصاً»، بل «شخص زائد **علاقته بالبستان** (حيازة)». لهذا العلامة كيان ذو وجهين، وأنها ليس شيئاً مادياً فحسب، بل «شيء مادي **زائد علاقته بشيء** يكمن خارجه». وعلاقة العلامة هذه بشيء يكمن خارج العلامة (بشيء سينكشف لاحقاً)، هو معناها. ولذلك، من وجهة نظرنا أنه من الخطأ الحديث عن «علاقة العلامة بالمعنى» - فالمعنى هو **علاقة** العلامة بشيء، ليس هو بذاته معنى العلامة، بل بفضل وجوده تحصل العلامة على المعنى، أي تصبح كما هي - علامةً، وليس شيئاً مادياً فحسب.

(1) А.А. Ветров. Семиотика и ее основные проблемы, с. 47-48.
يتضمن الكتاب اختصاراً لوجهات نظر العلّامة البولوني ل. زافادوفسكي، التي يقول بها كذلك مؤلف الكتاب المذكور.

§ 3. أما وقد قلنا أنَّ معنى العلامة (بما في ذلك العلامة اللغوية، ولاسيما، الكلمة) هو علاقتها بشيء يقع خارج العلامة نفسها، فينبغي علينا اتخاذ الخطوة الآتية، وهي توضيح **الشيء** الذي تتعلق به العلامة، أي تحديد العلاقة أو العلاقات بين العلامة والشيء الآخر الذي هو معنى (معاني) تلك العلامة. وفي هذا الصدد، تنبغي الإشارة إلى أن نظام العلاقات، الذي يتضمن العلامة، هو نظام متعدد الجوانب - كل علامة هي، إذا جاز التعبير، جزء لا يتجزأ من شبكة كاملة من العلاقات المعقدة والمتنوعة. وفي السيميائية الحديثة شاع الحديث عن ثلاثة أنماط رئيسية من العلاقات، التي تدخل العلامة فيها - وبالتالي، عن ثلاثة أنماط رئيسية من المعاني:

أولاً، وقبل كل شيء، **هي العلاقة بين العلامة والشيء** الذي تسميه هذه العلامة. فمثلاً كلمة **طاولة** تشير إلى شيء معين من الأثاث؛ وكلمة **كلب** – تشير إلى حيوان من نوع معيَّن وهلم جرا. وبطبيعة الحال، أنَّ ما يسمى بهذه العلامة («مدلولها») ليس دائماً هو «شيء» بالمعنى المباشر لهذه الكلمة، أي شيء غير حي أو كائن حي – فالعلامة ربما تشير إلى أفعال أو عمليات (مشى، قال وما شابه ذلك) وإلى صفات (كبير، طويل وما شابه ذلك) وإلى مفاهيم مجردة (سبب، علاقة، قانون وما شابه ذلك) وإلى سلسلة مواقف وإلى مجموعة معقدة من أشياء وظواهر وعلاقات الواقع الحقيقي. إنَّ أشياء وصيرورات وصفات وظواهر الواقع المسماة بالعلامات شاعت تسميتها مراجع العلامات referent والعلاقة بين العلامة والمرجع – المعنى[1] المرجعي للعلامة (referential meaning).

وهنا ينبغي أن نذكر شرطاً واحداً مهماً للغاية: إنَّ مرجع العلامة، كقاعدة، هو ليس شيئاً وحيداً أو صيرورة وحيدة... الخ، بل هو عدد كامل وفئة كاملة من الأشياء والصيرورات والظواهر وغيرها المتشابهة. فمثلاً، مرجع كلمة طاولة هو ليس طاولة واحدة منفردة بعينها، بل المجموع الكامل للأشياء ذات السمات التي تجمعها في فئة «الطاولات» الواحدة على الرغم من وجود الاختلافات؛ ومرجع كلمة مشى هو ليس فعلاً واحداً

(1) المصطلحات الأخرى المستعملة في الأدبيات العلمية – هي المعنى «الدلالي» والمعنى «المفاهيمي» والمعنى «المنطقي المادي».

ومنفرداً ومحدداً بعينه بل مجموع (غير المنتهي من حيث المبدأ) الأفعال التي يمكن أن تُجمع في فئة «المشي» الموحَّدة وما شابه ذلك. والحقيقة، هناك علامات لها أشياء منفردة ومنفصلة بصفة مراجع (مثلاً «لندن») لكن عددها من بين العلامات قليل نسبياً، ولا تؤدي في أنظمة العلامات الدور المهم الذي تؤديه العلامات التي لها بصفة مراجع كثرة عددية وطبقة كاملة من الأشياء والظواهر وما شابهها.

لكن في النتاج الكلامي المحدد، العلامة التي تمتلك بصفة مرجع عدداً كبيراً من الأشياء، يمكن أن تسمي كذلك شيئاً واحداً محدداً؛ فمثلاً، عندما أقول ابتعد عن الطاولة، فإني أقصد طاولة محددة بعينها، موجودة في هذا الموقف الكلامي. وفي هذه الحالة، عندما نتحدَّث عن ظاهرة أو شيء منفرد ومحدد مسمّى بهذه العلامة في نتاج كلامي معيَّن، سنستعمل مصطلح المعيَّن denotatum للعلامة. ولا ينبغي الخلط بين مفهوميّ «المرجع» و«المعيَّن»: العلامات التي تسمي مراجع مختلفة، يمكن أن تمتلك في موقف محدد المعيَّن denotatumنفسه لأن الشيء الواحد نفسه يمكن في وقت واحد أن يدخل (وفقاً لسماته المتنوعة) في عدة فئات مختلفة، عندما تعثر، كما يقال، على تقاطعاتها. فمثلاً، في الجملة: هذا الأشقر – صديقي، مدرس في جامعة موسكو – العلامات أشقر وصديق ومدرس، التي تسمي مراجع مختلفة تشير إلى معيَّنdenotatum واحد بعينه. سنقوم لاحقاً بالكلام عن أهمية مفهوم «المعيَّن» (denotatum)، بالنسبة للترجمة، مقابل «المرجع» (referent).

ثانيا، إنَّ المعنى المرجعي للعلامة، لأنه سمة مهمة جداً من سماتها، لا يستنفذ بنفسه مطلقاً جميع العلاقات التي تدخل فيها العلامة. وإنَّ النمط الثاني لمثل هذه العلاقات هو **العلاقة بين العلامة والشخص** الذي يستعمل هذه العلامة (بالنسبة للغة – العلاقة بين العلامة اللغوية والمشتركين في عملية الكلام – المتكلم أو الكاتب والمستمع أو القارئ). الناس يستعملون العلامات، بما في ذلك علامات اللغة، ليسوا غير مبالين بها – إنهم يضمون إليها علاقتهم الشخصية والذاتية بهذه العلامات، ومن خلالها، علاقتهم بالمراجع ذاتها التي تسمى بهذه العلامات. فمثلاً الكلمات الروسية голова وбашка، (رأس)، глаза وочи (عين)، спать وдрыхнуть (نام)، украсть و похитить وспереть

(سرق) تسمي، بالتوافق، المراجع نفسها، أي أنها تمتلك معاني مرجعية متشابهة، لكنها تختلف في العلاقات الذاتية التي توجد بين هذه العلامات اللغوية والناس الذين يستخدمون هذه العلامات، والتي عن طريق هذه العلامات تنتقل إلى المراجع نفسها المسماة بها. وهذه العلاقات الشخصية (العاطفية والتعبيرية والأسلوبية وغيرها) تسمى **العلاقات البراغماتية** للعلامات[1].

يجب التأكيد على أنَّ الكلام ليس حول العلاقات بين علامة وفرد واحد (شخص - «المرسل» أو «المتلقي» للرسالة اللغوية)، بل حول العلاقات بين العلامات **وجماعة الناس كلهم**، الذين يستعملون هذه العلامات - وفيما يتعلق باللغة، بين علامات تلك اللغة والجماعة كلها التي تتكلم بتلك اللغة. والحقيقة، أنَّ في حدود الجماعة اللغوية الواحدة نفسها، ربما توجد انحرافات فردية أو جماعية مرتبطة بردود الفعل غير المتشابهة للمتكلمين بعلامات معينة من اللغة: فمثلاً، في روسيا القيصرية كلمات самодержавие (حكم استبدادي)، верноподданный (مخلص للحاكم)، городовой (شرطي الشارع) على الرغم من تطابق معناها المرجعي لجميع حاملي اللغة الروسية كانت تثير انعكاسات تقويمية مختلفة (وحتى متناقضة) عند الموالين للنظام القيصري والمعارضين له. ومع ذلك، كقاعدة عامة، المعاني البراغماتية للعلامات اللغوية، بما في ذلك الكلمات، هي متشابهة لجماعة الناس كلها الناطقين بتلك اللغة (ونعني بها لغة عامة الناس، لا لهجة أو رطانة طبقة أو جماعة). (سنتناول مسألة الأنواع المختلفة للمعاني البراغماتية بتفصيل أكثر لاحقاً، في الفصل الثالث).

3) وأخيرا، ينبغي أن يوضع في الاعتبار أن أي علامة بما في ذلك العلامة اللغوية، لا وجود لها في عزلة، بل كجزء من نظام علامات محدد. وبسبب هذا، كل علامة تدخل في

---

[1] والمصطلحات الأخرى المستعملة للإشارة إلى هذا النمط من المعاني - هي «المعاني التضمينية» (connotative) و«المعاني الانفعالية» (emotional) (E. Nida. Toward a Science of Translating. Leiden، 1964)، و«المعاني الاجتماعية» (Ch. Fries. The Structure of English. N. Y.، 1952)، و«الصبغة الأسلوبية» أو «الصبغة العاطفية». وعلى الرغم من أن مصطلح «براغماتي» ليس صائباً جداً لكننا نفضله لأنه في تفسيرنا، ويغطي جميع المصطلحات الأخرى المذكورة في أعلاه، ويبدو قريباً منها جميعها.

علاقات معقدة ومتنوعة مع العلامات الأخرى لذلك النظام من العلامات نفسه (في حالة العلامات اللغوية - للغة نفسها). فمثلاً، الكلمة الروسية طاولة تدخل في علاقات معينة مع الكلمات أثاث، مفروشات، كرسي ما شابه ذلك؛ وفي علاقات من نمط آخر مع الكلمات خشبية، مدوّرة، تقف، غطّى وما شابه ذلك؛ وفي علاقات من نمط ثالث مع الكلمات مائدة، يأكل، وليمة وغيرها؛ وفي علاقات من نمط رابع مع الكلمات جرٌّ، جلس، وقف وما إلى ذلك. إن **العلاقات بين العلامة والعلامات الأخرى** التابعة لنظام العلامات نفسه تسمى **علاقات داخل اللغة**[1]؛ وبناءً على ذلك سنتحدث عن **المعاني داخل اللغة** للعلامات اللغوية[2].

وهكذا، فإن أي علامة لغوية (شأنها شأن العلامة غير اللغوية) ترتبط بعلاقات معينة مع المراجع الدلالية ومع الناس الذين يستعملون هذه العلامة ومع العلامات الأخرى في نظام اللغة نفسه (وبصورة أوسع – في النظام السيميائي). وبمقتضى هذا يتألف المحتوى الدلالي للعلامة من ثلاثة مكونات – هي المعنى المرجعي والبراغماتي (الذرائعي) واللغوي الداخلي (وبصورة أوسع– السيميائي الداخلي). وفي السيميائية – وهي علم أنظمة الإشارات – تتوافق هذه الأنماط الثلاثة للمعاني مع ثلاثة فروع أساسية: هي **علم الدلالة** الذي يدرس المعاني المرجعية للعلامات، **والتداولية** التي تدرس المعاني الذرائعية (البراغماتية)، **وعلم الترتيب النظمي** syntactics الذي يدرس المعاني داخل اللغة (داخل السيميائية)[3].

وطبعاً، إنَّ هذه الأنماط الثلاثة من المعاني تشتبك بروابط لا انفصام لها، لأنها كلها مكونات البنية الدلالية لوحدة واحدة بعينها (للعلامة). فالمعنى البراغماتي للعلامة يرتبط مباشرة بمعناها المرجعي: العلاقة القائمة بين العلامة وجماعة الناس الذين يستعملون العلامة،

---

(1) بالنسبة لنظام العلامات غير اللغوية يمكن استعمال مصطلح «معاني داخل السيميائية».

(2) المصطلحات الأخرى - «المعاني اللغوية» (يوجين نايدا، المصدر المذكور)، «القيمة» (فيرديناند دي سوسير، دروس في علم اللغة).

(3) أنظر:

Ch. Morris. Foundations of the Theory of Signs. Chicago, 1938, II, 3.

تنتقل حتى إلى مرجع تلك العلامة نفسه والعكس صحيح، وسمات المرجع نفسه تحدد في كثير من جوانبها طبيعة المعاني البراغماتية التي أودعتها الجماعة في هذه العلامة. إنَّ المعنى اللغوي الداخلي والمعنى المرجعي للعلامة اللغوية يرتبطان فيما بينهما ارتباطاً وثيقاً: العلاقات الموجودة بين العلامات، تتحدد كثيراً بالروابط والعلاقات الموجودة في الواقع المادي بين المراجع نفسها لهذه العلامات وبالعكس، وتصنيف المراجع المعتمد في تلك الجماعة اللغوية، يتحدد كثيراً بنظام العلامات الموجودة عند تلك الجماعة[1]. غير أنَّ الاستقلال النسبي، في هذه الحالة، لهذه الأنماط الثلاثة من المعاني يقدم أساساً معقولاً لتميزها ومراجعتها بشكل مستقل.

وبطبيعة الحال، يبرز سؤال: هل من الضرورة أن تمتلك جميع العلامات في بنيتها الدلالية هذه الأنماط الثلاثة من المعاني كلها؟ الجواب على هذا السؤال، كما يبدو، يجب أن يكون بالنفي: في الواقع، العلامات، كقاعدة عامة، تمتلك جميع هذه الأنماط الثلاثة من المعاني، لكن توجد كذلك بعض العلامات التي تتمثل فيها ليس جميع تلك الأنماط. فمثلاً، توجد في نظام كل لغة علامات فاقدة لكل معنى مرجعي، أي لا تسمي أي مواد أو ظواهر أو مواقف من الواقع المادي ولها معنى لغوي داخلي بحت. وتشمل هذه العلامات أنواعاً مختلفة من العناصر المساعدة والقواعدية الشكلية (مثلاً، مؤشرات التصريف للغات كالروسية واللاتينية، التي تستعمل بمثابة وسيلة للتعبير عن الصلات النحوية بين الكلمات في بنية الجملة: to في اللغة الإنكليزية – مؤشر المصدر وما شابه ذلك). من ناحية أخرى، على ما يبدو، أي علامة لديها بالضرورة معنى لغوياً داخلياً، لأنها لا بد أن تدخل ضمن نظام علامات معيَّن ترتبط معه بعلاقات محددة. والمسألة التي تثير الجدل هي حول وجود المعاني البراغماتية لدى جميع العلامات بلا استثناء. إذا أدخلنا في عداد المعاني البراغماتية حتى العلاقة الحيادية («الصفر») للجماعة اللغوية اتجاه هذه العلامة، فالجواب على هذا السؤال يكون بالإيجاب؛ وإذا، بالعكس، أخذنا بالاعتبار العلاقات «التعريفية» (الإيجابية

---

(1) وهذا ما بُنِيَت عليه، على وجه الخصوص، ما تسمى بـ «فرضية سابير وورف». أنظر:
«Новое в лингвистике», вып. 1, М., 1960, с. 111-212.

بشكل واضح أو السلبية بشكل واضح)، فإن الإجابة ستكون سلبية. مثلاً، في التسلسل буркалы — глаза – очи (عيون) ينبغي أن نصف العضوين الأول والثالث أنهما يحملان معاني براغماتية محددة (علاقة إيجابية في الحالة الأولى وسلبية في الثالثة)، في حين أن العضو الثالث، لأنه محايد من الناحية العاطفية، على انه فاقد لكل معنى براغماتي ويمتلك معنى مرجعياً بحت (وبطبيعة الحال، يمتلك كذلك معنى لغوياً داخلياً). إنَّ هذه المعضلة، مع إنها تحمل أهمية لا يستهان بها، بالنسبة لأهداف دراستنا تبدو أكاديمية بحتة: سواءً تحدثنا عن المعنى البراغماتي «الحيادي» («الصفر») أو عن «غياب» المعنى البراغماتي، يبقى جوهر القضية نفسه (كما أن جوهر القضية لا يتغيّر سواءً قلنا أنَّ الكلمات من نوع стол في اللغة الروسية لها «نهاية صفر – بدون نهاية» أو أنها تتميز «بالغياب الدلالي للنهاية»).

2- المعاني اللغوية والترجمة

§ 4. يمكن أن نقول أن الأهمية الأكبر والأسمى بالنسبة لنظرية الترجمة تكمن في سؤال آخر وهو: هل أنَّ جميع أنماط المعاني المعبَّر عنها في النص الأصلي تبقى محفوظة عند الترجمة؟ وبعبارة أخرى، هل تنحصر مهمة المترجم في نقل المعاني المرجعية فقط المعبَّر عنها في النص في لغة الأصل، أم أنَّ مهمته تتضمن حتى نقل الأنماط الأخرى للمعاني أيضاً، اي المعاني البراغماتية واللغوية الداخلية؟

هذا السؤال معقد جداً، ولا يفترض إجابة واضحة كل الوضوح، ويتطلب دراسة مفصلة. وأساساً، سنكرس الفصل القادم كله للتحليل المفصل لقضايا نقل الأنماط المختلفة للمعاني اللغوية عند الترجمة. سنتناول هذه المسألة الآن بملامحها العامة فقط، عندما عرَّفنا الترجمة بوصفها عملية تحويل نتاج كلامي بإحدى اللغات إلى نتاج كلامي بلغة أخرى، مع **الحفاظ على المعنى ثابتاً**، ذكرنا على وجه التحديد، أولاً، إن مصطلح «المعنى» ينبغي أن يُفهم بشكل أوسع، مع الأخذ في الاعتبار ليس المعاني المرجعية لوحدات اللغة وحدها، بل جميع أنواع العلاقات الأخرى التي ترتبط بها هذه الوحدات؛ ثانياً، يمكننا الحديث عن المعنى الثابت فيما يتعلق بالدلالة النسبية فقط، ولا نقصد بذلك سوى أكبر احتمالية ممكنة لنقل

المعاني. ويترتب على ذلك، ثالثاً، أن مهمة المترجم النقل الكامل حسب الإمكان لجميع أنماط المعاني اللغوية – المرجعية والبراغماتية واللغوية الداخلية، ورابعاً، لا مناص أثناء الترجمة من ضياع المعاني، أي أنَّ المعاني المعبَّر عنها في النص باللغة الأصل، تبقى محفوظة في نص الترجمة على نحو غير كامل ولا تنتقل إلا جزئياً.

وفي هذه الحالة يتبين أنَّ درجة «الحفاظ» على المعاني في عملية الترجمة تبدو غير متكافئة، بالدرجة الأولى، تبعاً لنمط المعنى نفسه. تبقى المعاني المرجعية محفوظة إلى أقصى درجة أثناء الترجمة (وهذا يعني، كأنها «الأكثر قابلية على الترجمة»). وسبب ذلك يمكننا أن نفهمه بسهولة: أنَّ كل الخبرة العملية للجماعة الناطقة باللغة المحددة تنطبع في نظام المعاني المرجعية، ولأن الواقع الحقيقي نفسه الذي يحيط بالجماعات اللغوية المختلفة يتطابق بدرجة أكبر بكثير مما يختلف، فإنَّ المعاني المرجعية المعبَّر عنها باللغات المختلفة تتطابق بدرجة أكبر بكثير مما تختلف. أما بالنسبة لتلك الحالات التي فيها الأشياء أو المواقف الموجودة في خبرة الجماعة اللغوية – حاملة لغة الأصل، غير موجودة في خبرة الجماعة – الحاملة للغة الترجمة.، فإنَّ كل لغة، كما ذكرنا، مبنية بشكل يمكننا بمساعدتها أن نصف من حيث المبدأ أيَّ مادة ومفهوم وحالة (على الرغم من أن ذلك لا يحدث دائماً بطريقة «ملائمة» ومقتصدة). والإنسانية مدينة لبنية اللغة هذه، بإمكانية الفهم اللامحدود للعالم من حولنا، والتقدم الذهني الذي لا نهاية لمداه. وهكذا، فإنَّ المعاني المرجعية للوحدات اللغوية تبقى محفوظة وتنتقل في عملية الترجمة إلى أقصى درجة (على الرغم، طبعاً، من أنَّ **الطرائق** المحددة نفسها للتعبير عن هذه المعاني ربما تختلف بشكل جوهري من لغة إلى لغة).

وتخضع للنقل عند الترجمة، بدرجة أقل من المعاني المرجعية، المعاني **البراغماتية**. والحقيقة، أنه على الرغم من أنَّ الأشياء والمفاهيم والحالات الموصوفة بالنسبة لحاملي اللغات المختلفة هي في أكثر الحالات متشابهة، **وعلاقة** الجماعات البشرية المختلفة بتلك الأشياء والمفاهيم والحالات يمكن أن تكون مختلفة، وبذلك تختلف المعاني البراغماتية الخاصة بتلك العلامات في اللغات المختلفة. لهذا يبدو «بقاء» المعاني البراغماتية (محفوظة) في عملية

الترجمة، عادةً، أقل من بقاء المعاني المرجعية. سنقدم أمثلة على هذا لاحقاً، في الفصل الثالث.

وأخيراً، المعاني داخل اللغة بسبب طبيعتها تخضع للنقل أثناء الترجمة بأقل درجة. وهي، عادة، لا تبقى محفوظة في عملية الترجمة، ومن الصعب فهمها: إذ يجري في الترجمة تبديل لغة ما بلغة أخرى، وفي كل واحدة من هذه اللغات يتمثل نظام خاص، ترتبط عناصره بعضها ببعض بعلاقات خاصة لنظام اللغة ذلك. ولهذا المعاني داخل اللغة الخاصة بوحدات لغة المصدر، عادة، ما تُفقَد عند الترجمة وتُستَبدَل بمعاني من داخل اللغة خاصة بوحدات لغة الترجمة. إنَّ من العبث حقاً المطالبة بالحفاظ الكامل في عملية الترجمة حتى على معاني داخل اللغة المعبَّر عنها في النص الأصلي، لأن هذا المطلب شبيه تماماً بمطلب رفض الترجمة بشكل عام.

وكأن ما قيل يترتب عليه أنَّ أثناء الترجمة تبقى محفوظة، في المقام الأول، المعاني المرجعية، وأقل منها – المعاني البراغماتية، وتزول بشكل كامل (أو تبقى محفوظة بأقل درجة فقط) معاني داخل اللغة المعبَّر عنها في النص الأصلي. وبعبارة أخرى، عند الحديث عن «ترتيب تناوب نقل المعاني» (أنظر § 3، الفصل الأول)، ينبغي النظر إلى مهمة المترجم بأنها تنحصر، في المقام الأول، بنقل المعاني المرجعية، وفي المقام الثاني – بنقل المعاني البراغماتية، وأن لا يحاول على العموم نقل معاني داخل اللغة (لأن هذا غير ممكن من حيث المبدأ). إنَّ طرح المسألة بهذا الشكل، يعدُّ سطحياً للغاية، لأنه لم يأخذ بعين الاعتبار عاملاً مهماً آخر يحدد «ترتيب تناوب» نقل المعاني، وأعني بذلك **طبيعة النص المترجَم نفسه**. والحقيقة، إنَّ أنماط المعاني اللغوية التي حددناها تؤدي أدواراً مختلفة في نصوص من أنواع الفنون المختلفة: فإذا امتازت بعض أنواع النصوص، كالأدبيات العلمية والتقنية، بتغلب دور المعاني المرجعية (أي أنَّ أكثر المعلومات حيوية في هذا النمط من النصوص تنحصر في المعاني المرجعية التي يتضمنها نص الوحدات اللغوية)، فإن الأدبيات الفنية، لاسيما الشعر الوجداني، يكون الدور المهيمن والبارز فيها ليس للمعاني المرجعية بل للمعاني البراغماتية المعبَّر عنها في تلك النصوص. لكن يترتب على ذلك أنه خلافاً لما قيل في أعلاه، أثناء ترجمة النصوص الأدبية،

لاسيما الشعرية، غالباً ما يضطر المترجم للتضحية بنقل المعاني المرجعية لكي يحافظ على المعلومات ذات الأهمية القصوى لمثل هذا النوع من النصوص الكامنة في المعاني البراغماتية (العاطفية وغيرها) المعبَّر عنها فيها. وعلاوة على ذلك، في بعض الحالات (مرة أخرى، هذا هو الحال في معظم الأحيان عند ترجمة الشعر)، تبدو معظم المعلومات ذات الصلة على وجه التحديد في المعاني داخل اللغة التي تدخل في نص الوحدات، بحيث يضطر المترجم من أجل نقل معاني داخل اللغة للتضحية بمعاني من أنواع أخرى، وأول ما يضحى به هي المعاني المرجعية. وسنقدم الأمثلة على ذلك في الفصل التالي. وبالتالي، فإننا نستنتج أنه لا يمكن من حيث المبدأ تقديم مخطط «لترتيب تناوب نقل المعاني»، مناسب للنصوص من كل نوع ونمط - ففي كل حالة على المترجم أن يقرر أي من المعاني ينبغي أن تعطى الأولوية عند النقل وبأي منها يمكن التضحية، من أجل تقليل الضائع من المعلومات الأكثر أهمية بالنسبة لهذا النص.

التعليم عن بُعد وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[1]

د.علي القاسمي

أكاديمي عراقي مقيم في المغرب العربي

1- مفهوم التعليم عن بُعد:

التعليم عن بعُد عملية تربوية لفائدة متعلّمين يقيمون في مكان ليس قريباً من موقع الدراسة النظامية أو المعهد التعليمي، ولا يُشترط حضورهم إليه. فهو نوع خاص من التعليم يختلف عن التعليم التقليدي الذي يجري في المدارس والجامعات، ولهذا فهو يستلزم مناهج وطرائق تدريسية ووسائط تواصل تختلف عن تلك المستخدمة في المعاهد التعليمية النظامية حيث يجري التعليم وجهاً لوجه. وقد حاول رواد التعليم عن بُعد استخدام أفضل التقنيات والوسائط التواصلية المتاحة في زمانهم، لأن هذا التعليم عن بُعد ناتج عن تزاوج بين الحاجة إلى التعلُّم وبين وسائل الاتصال.

ومن أهم خصائص التعليم عن بعد:

أ- غياب المعلّم بلحمه ودمه (قد يحضر بصوته أو صورته أو كليهما)،

ب- استقلالية المتعلّم بحيث يدرس في الوقت والمكان الملائمين له.

2- المستفيدون من التعليم عن بُعد:

يستفيد من التعليم عن بُعد أصناف متعددة من الناس:

أ- أبناء الطبقات الفقيرة والمتوسطة الذين لا يمكنهم الالتحاق بالمعاهد والجامعات، والذين يطمحون إلى تطوير مهاراتهم؛ فالتعليم عن بُعد، عادةً، أرخص من التعليم وجهاً لوجه.

ب- الموظفون والعاملون الذين يودون الجمع بين العمل ومواصلة الدراسة.

---

(1) بحث غير منشور، مشارك في المؤتمر السنوي لمجمع اللغة العربية بالقاهرة 1438هـ/ 2017م.



ج - المهجّرون أثناء الحروب والأضطرابات الاجتماعية الذين يضطرون إلى النزوح عن أماكن المدارس والمعاهد التي يتعلمون فيها.

د- النساء اللواتي لم يكن يُسمح لهن في التسجيل بالجامعات البريطانية والأمريكية حتى أواخر القرن التاسع عشر.

هـ- السجناء والمعتقلون الذين لا يُسمح لهم بحضور الدروس في المدارس والمعاهد.

و- المرضى وذوو الاحتياجات الخاصة الذين لا يمكنهم حضور الدروس النظامية (قابوش).-

3- إيجابيات التعليم عن بُعد:

للتعليم عن بُعد إيجابيات وسلبيات. وأهم إيجابياته:

أ- يستطيع الطالب أن يجمع بين الدراسة والعمل، أي أن يواصل دراسته وفي الوقت نفسه يعمل لكسب عيشه.

ب- يتمكّن الطالب أن يجمع بين الدراسة والدراسة، أي أن يواصل عمله أو دراسته في مجال معين ويحصل على شهادة أخرى في مجال آخر، عن طريق التعليم عن بُعد.

ج- يتيح هذا النوع من التعليم للطالب أن يلتحق بالمعهد أو الجامعة دون أن يغادر بلده أو يفارق أهله. وفي ذلك اقتصاد في نفقات الدراسة.

د- يراعي التعليم عن بُعد الفروق الفردية بين المتعلّمين من حيث كيفية التعلُّم، وسرعته، والوقت والمكان المناسبين لكل متعلّم.

4- سلبيات التعليم عن بُعد:

في معظم أنواع التعلُّم عن بُعد، نلفي السلبيات التالية:

أ- يجد الطالب نفسه، وحيداً في مواجهة الصعوبات العلمية: لا مدرس يشرح له ما يُشكل عليه، ولا زملاء يتعاونون معه على حل المعضلات.

ب- كثيراً ما يتخلّى الطالب عن مواصلة التعليم عن بُعد، فقد أثبتت دراسة قامت بها كلية المجتمع لولاية واشنطون أن الطلاب الذين يتلقّون دراساتهم عن بُعد يميلون إلى التخلّي عن متابعة الدروس أكثر من زملائهم الذين يتابعون دراساتهم بصورة نظامية، بسبب صعوبات في اللغة أو في تدبير الوقت، أو بسبب صعوبات متعلّقة بمهارات الدرس والتلقي.

ج- قد يتعرّض الطالب لمشتتات الانتباه المنزلية أو إلى فشل وسائط الاتصال.

د- لا يستطيع الطالب استعادة أجور التسجيل في التعليم عن بُعد، إذا غيّر رأيه.

5- شروط نجاح التعلُّم عن بُعد:

يمكن للتعليم عن بُعد أن يكون بكفاءة التعليم النظامي، بشروط:

أولاً، شروط يجب توافرها في المتعلّم:

أ- أن يحدد المتعلّم أهدافه بوضوح، فالهدف أساس اختيار البرنامج المناسب.

ب- أن يمتلك المتعلّم رغبة عارمة وإرادة حديدية تمكّنانه من الالتزام والانضباط الذاتي، والاندفاع الدائم لبذل الجهد ومواصلة التعلّم وعدم التوقُّف أبداً.

ج- أن يضع المتعلّم لنفسه خطَّة ذكية ترتكز على اختيار أفضل المصادر الجيدة والأدوات اللازمة والتطبيقات الملائمة، لكي لا تتشتت جهوده.

ثانياً: شروط يجب توافرها في البرنامج:

أ- أن يحدد واضع البرنامج هدفه بوضوح، بحيث يناسب البرنامج طبيعة المتعلمين الذين يستهدفهم، من حيث الجنس، والعمر، والقابلية، والخلفية المعرفية، والخبرة.

ب- أن يراعي البرنامج الأسس التربوية والنفسية، ويتوافر على عنصر التشويق وجذب الانتباه، وييسر التفاعل بين المادة والمتعلم.

ج- أن يكون البرنامج سهل الاستعمال، ويخلو من الصعوبات التقنية التي تؤدي إلى تثبيط عزيمة المتعلم وتؤدي إلى إحباطه.

6- تاريخ التعليم عن بُعد:

وُجِدَ التعليم عن بُعد وتطوَّرَ نتيجةً لتزاوج الحاجة المتمثِّلة في تزايد الطلب على التدريب، مع التطوُّر التقني لوسائط الاتصال. وفي أثناء تاريخه الطويل وتطوّره المتواصل، تغيّرت خصائص مفهومه الرئيسة، خاصة الوسائط والطرائق والمناهج، ومع ذلك فقد ظل المصطلح ثابتاً، ولكنه اكتسب أنواعاً متعدِّدة.

ولغرض تبسيط العرض، يمكننا تقسيم تاريخ التعليم عن بُعد إلى مراحل رئيسة ثلاث:

أولاً، التعليم بالمراسلة،

ثانياً، التعليم بالوسائل السمعية البصرية،

ثالثاً، التعليم على الخط.

وفيما يلي عرض موجز لكل مرحلة من المراحل.

7- التعليم بالمراسلة:

نشأ التعليم بالمراسلة (أي إرسال الدروس والتمارين والواجبات المدرسية بالبريد) بفضل الطلب المتصاعد على التعليم والتعليم المستمر والتدريب السريع، زمن الثورة الصناعية في أوربا، إضافة إلى التطور الذي أصاب نظام البريد.

فقد شهدت أوربا، خاصة الغربية منها، ثورةً صناعية في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي نتيجةً للتطورات السياسية والاقتصادية والعلمية والتقنية وتشجيع الاختراعات والابتكارات منذ القرن السابع عشر، وأدت هذه الثورة الصناعية إلى زيادة الإنتاج وارتفاع الطلب على التعلّم والسعي إلى كتساب المهارات.

أما نظام البريد فقد عرفته الدول منذ قديم الزمان، ولكنه كان مقتصراً على خدمة الملوك والوزراء والقادة ورجال الدولة، لأنه كان يُعنى بنقل المواد العينية من وثائق الدولة ورسائلها وأوامرها من مكان إلى آخر. وقد انتعش نظام البريد في البلدان الصناعية في أوربا، وذلك بتأسيس شركاتٍ لنقل مراسلات الأهالي لقاء ثمن يُدفَع مسبقاً. وبلغ تطور النظام

البريدي أوجه، عندما أخذت الحكومات تضطلع به. ففي سنة 1817 بدأ العمل في الحوالات البريدية، ثم استخدمت الطوابع البريدية في بريطانيا لأول مرة سنة 1840. واستمر تطوّر البريد حتى أصبحت له أنواع عديدة، كالبريد العادي والبريد الجوي والبريد المسجّل أو المضمون، وأخيراً البريد الإلكتروني.

1728: تُعزى أول محاولة للتعليم بالمراسلة إلى الأستاذ كالب فيليبس C. Philipps أستاذ الطريقة الجديدة في الاختزال الذي نشر إعلاناً في مجلة بوسطن سنة 1728 يعلن فيه عن استعداده لإرسال دروسٍ مكتوبةٍ في الاختزال للراغبين لقاء أجر، بالبريد كل أسبوع.

1828: وبعد قرن كامل تقريباً، أسست جامعة لندن برنامجاً أسمته "البرنامج الخارجي" تمنح بموجبه شهادات للطلاب الراغبين بالتعلّم بالمراسلة. وقد وصف الروائي البريطاني تشارلس ديكنز C. nsDicke هذا البرنامج بأنه جامعة الشعب، لأنه يقدّم التعليم لشريحةٍ واسعةٍ من الشعب، وليس لنخبةٍ محدودةٍ منه كما هو الحال مع الجامعات البريطانية آنذاك. وقد ازداد الانخراط في "البرنامج الخارجي" في أواخر القرن التاسع عشر.

1840: وفي الأربعينيات من القرن التاسع عشر، أخذ السير إسحاق بتمان I. Pitman الذي كان يعيش في مدينة باث في إنكلترا، بإرسال دروس عن الاختزال على بطاقات بريدية إلى طلاب يستطيعون أن يبعثوا إليه بإجاباتهم المكوّنة من كتابة مقطوعات من الإنجيل بطريقة الاختزال، ويقوم هو بتصحيحها. وقد أصبح ذلك ممكنا بعد صدور "التعريفة البريدية الموحدة" في بريطانيا سنة 1840.

1856: في هذه السنة بدأ معهد توسان ولانغنشايت Langensdcheidt Tusan td في ألمانيا بتعليم اللغات بالمراسلة.

1874: بدأت جامعة ألينوي الأمريكية برنامجاً لمنح شهادة الإجازة بالمراسلة دون اشتراط حضور الطالب.

1877: أخذت مجموعة مدارس بيجيه Pigier في فرنسا بتعقديم دروسٍ بالمراسلة، لمساعدة الأشخاص الراغبين في اجتياز المباريات الإدارية.

1892: بادر وليم هاربر W. Harper أول رئيس لجامعة شيكاغو إلى تشجيع مفهوم التعليم بالمراسلة لنشر التعليم.

وتُسمّى الفترة الممتدَّة من سنة 1890 إلى سنة 1920 في الولايات المتحدة الأمريكية، ب- "الفترة التقدُّمية"، لأنها تميّزت بمحاربة الفساد في الدوائر الحكومية، وإدخال إصلاحات اجتماعية وسياسية، وانتشار المدارس الثانوية والكليات بكثرة، وتأسيس مدارس ليلية للكبار الذين تحُول مسؤولياتهم العائلية أو أشغالهم دون انخراطهم في المدارس والكليات النهارية. وفتحت جامعة كولومبيا في نيويورك برامج التعليم بالمراسلة في العقد الأخير من القرن التاسع عشر، وحذت حذوها جامعات أخرى حتى بلغ عدد الطلاب المسجلين في هذه الدروس سنة 1906 حوالي 900.000 طالب. وبذلك أصبح التعليم مُتاحاً لسكان القرى والأرياف؛ ففي تلك الفترة كان ثلث السكان فقط يعيش في مدنٍ كبيرةٍ تضمُّ الواحدة منها أكثر من مئة ألف نسمة.

1904: تأسس معهد المستقبل في بلجيكا للتعليم بالمراسلة.

1911: فتحت جامعة كوينزلاند الأسترالية قسماً للدراسة بالمراسلة.

1926: تأسست هيئة تقييم معاهد التعليم عن بُعد في الولايات المتحدة الأمريكية.

1938: عُقد أوّل مؤتمرٍ عالمي للتعليم عن بُعد، هدفه توفير التعليم الفردي بالمراسلة للراغبين فيه بتلكفة مخفضة، وتيسير استخدام الاختبارات الأولية لتحديد المستوى وتبسيط عمليات التسجيل والدراسة. وأسس منظمة غير حكومية باسم "المجلس الدولي للتعليم بالمراسلة". وبعد أن تبنت اليونسكو هذا المجلس سنة 1982، غيّر اسمه إلى "المجلس الدولي للتعليم المفتوح عن بُعد".

8- التعليم بالوسائل السمعية البصرية:

في هذه المرحلة تمت الاستفادة من التقنيات السمعية البصرية التي أخذت بالظهور منذ أوائل القرن العشرين، كالهاتف، والراديو، والأسطوانات، والسينما، والتلفزيون، والفيديو، من أجل الاستجابة إلى احتياجات المتعلمين، وتحقيق سرعة وصولهم إلى

المعلومات، وتنويع المصادر وتعددها، وتحقيق التجديد لإثارة الوازع والدافع لدى المتعلمين، والتصالح مع الدروس.

وعلى الرغم من أن التواصل باللاسلكي قد بدأ حوالي سنة 1864، فإن الهاتف لم يشِع استعماله حتى العشرينيات من القرن العشرين. ففي أوائل القرن العشرين، حوالي سنة 1904، سُجلت براءات اختراع لنقل الصوت البشروي.

1912: أنشأ المخترع الإيطالي ماركوني مصنعاً للراديوات (إجهزة ارسال الصوت واستقباله) في إنجلترا.

1913: أكد المخترع الأمريكي توماس أديسون لأحد الصحفيين أن جميع التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية سيكون بالأفلام السينمائية في المستقبل

1920: أول راديو لإذاعة الأخبار في ديترويت في ولاية مشيغان الأمريكية. وفي تلك السنة استخدمته كلية الاتحاد في سنكتادي في نيويورك لأغراض تعليمية.

وظهرت في العشرينيات من القرن العشرين الإذاعة المدرسية، واستُخدمت وسيلة في التعليم عن بُعد. بيدَ أن الهاتف لم يقم بدور فعال في التعليم عن بُعد إلا في الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، عندما ظهرت تقنية عقد المؤتمرات عن بُعد واستُخدمت لإغراض تربوية. حيث يسّرت هذه التقنية اجتماع الأساتذة بطلابهم البعيدين ومناقشة المشكلات العلمية معهم بالوقت الحقيقي.

1940: في الأربعينيات من القرن العشرين ظهر التلفزيون التربوي، وراحت كثير من الدول تخصص قنوات تلفزيونية للأغراض التعليمية. بحيث يعرض التلفزيون سلسة من الدروس المدرسية في موضوعات مختلفة حسب جدول زمني مُعلَن، ويستطيع الراغبون تتبُّع هذه الدروس والتعلُّم منها لأي غرض كان، كتقوية مهاراتهم المدرسية أو المهنية أو غير ذلك. وفي هذه المرحلة استَخدم التعليم عن بُعد وسائلَ ووسائط تواصلية متعددة ومتنوعة: البريد لإرسال المواد المطبوعة وغيرها، الهاتف، الراديو، التلفزيون، الفيديو، الأفلام السينمائية.

1948: في هذه السنة اتفق جون ويلكنسون Willkinson مع محطة إذاعة NBC الأمريكية لتقديم دروس بالراديو لأول مرة.

1953: في هذه السنة بدأت جامعة هيوستن الأمريكية تبث دروساً بالتلفزيون.

1965: قام المركز الوطني للتنمية الريفية Centre Promotionnat de ional rurale في فرنسا بتوفير الدراسة بالمراسلة، وبعد سنة افتتح الدراسة بالتلفزيون.

1969: طورت اليونسكو التلفزيون المدرسي للتعليم في البلدان النامية.

1969: في هذه السنة بلغ التعليم عن بُعد أوجه بتأسيس "الجامعة المفتوحة" في بريطانيا التي كان حزب العُمال قد أخذ في التخطيط لها منذ أربع سنوات، واصبحت بذلك أول نموذج جامعي للتعليم عن بُعد. وتُعد هذه الجامعة أكبر الجامعات البريطانية لطلاب المرحلة الجامعية الأولى، ويستطيع المنتسبون إليها بالدراسة خارج الحرم الجامعي، فقد كانت تبث دروسها بالراديو والتلفزيون وتبعث بها إلى طلابها بالمطبوعات والفيديو، كما يستطيع طلاب الدراسات العليا إجراء بحوثهم العلمية داخل الحرم الجامعي المقام على مساحة 48 هكتاراً والمشتمل على المختبرات والمكتبات والملاعب اللازمة. ويعمل في الجامعة المفتوحة أكثر من 1000 أستاذ و2500 موظف. ولها 13 مركزاً جهوياً في جميع أنحاء بريطانيا، وينتسب لهذه الجامعة حوالي 250.000 طالب، خمسهم من خارج بريطانيا.

وهكذا أحدثت هذه "الجامعة المفتوحة" ثورة في مفهوم "التعليم عن بُعد".

1970: إنشاء الجامعة الوطنية للتعليم عن بُعد في إسبانيا.

1970: إنشاء الجامعة المفتوحة في ألمانيا.

1970: تأسيس جمعية المدارس الأوربية للتعليم بالمراسلة.

1987: إنشاء الجمعية الآسوية للجامعات المفتوحة، وهي عضو في المجلس العالمي للتعليم المفتوح عن بُعد.

2002: تأسيس الجامعة العربية المفتوحة، ولها ثمانية فروع في الكويت، والسعودية، ومصر، والأردن، ولبنان، والبحرين، والسودان، وعُمان؛ وتملك محطات تلفزيونية وإذاعية.

2004: تأسيس المجلس الأفريقي للتعليم عن بُعد.

9- التعليم عن بُعد على الخطّ:

1950: بدأ استخدام الحاسوب في المختبرات العلمية منذ أوّل الخمسينيات في القرن العشرين.

1960: أستُخدمت الشابكة (الإنترنت)، في الستينيات من القرن العشرين لأغراض عسكرية تقتصر على أشغال وزارة الدفاع الأمريكية.

1982: في بداية الثمانينيات، أصبحت الشابكة تستخدم للأغراض التجارية على نطاق ضيق.

1990: شاع استعمال الشابكة من قبل المدنيين.

والشابكة التي أحدثت ثورة في عالم الاتصال والمعلومات، عبارة عن رابطة تصل آلاف أو ملايين الحواسيب بعضها ببعض عبر العالم، بحيث تتفاعل فيما بينها طبقاً لقواعد معينة. وكل حاسوب يُسهم بشيء ما في الشابكة: قاعدة معلومات، خدمات مكتبية، أشكال بيانية، صحف إلكترونية، إلخ.). وتسمح الشابكة لمستعملها بالاطلاع على المعلومات المتاحة فيها. ونتيجة لذلك توفّر كما هائلاً من المعلومات. فالشابكة هي بمثابة مكتبة افتراضية ضخمة. إضافة إلى جعلها من التواصل ممكنا بين الحواسيب المرتبطة بها عن طريق ما يُعرف بالبريد الإلكتروني. فالبريد الإلكتروني هو خاصية من خواص الشابكة.

وقد اغتنم رواد التعليم عن بُعد هذا الاختراع العظيم لتطوير مجال عملهم. وظهر المفهوم الحديث للتعليم عن بُعد في التسعينيات من القرن العشرين تحت اسم التعليم على الخط، نتيجةَ تقدُّم علوم الحاسوب والمعلوميات وانتشار الشابكة. ويستخدِم التعليمُ على الخط الوسائطَ المتعددة للتواصل كالهاتف، والمؤتمرات المصورة، وملتقيات المناقشة، والرسائل الإلكترونية، وغيرها. ويسمح بتزويد الطلاب، بصورة جماعية أو فردية، بالدروس والوثائق اللازمة؛ ويستطيع الطالب تحميلها في حاسوبه الشخصي واستخدامها في الوقت المناسب، كما يستطيع أن يطّلع بواسطة الشابكة على المراجع والمصادر المختلفة، وكذلك توجيه الأسئلة للأستاذ وتبادل الرأي مع الزملاء، والإجابة على أسئلة الاختبارات.

ويوفّر التعليم على الخطّ المرونة في جدول الدروس بما يلائم وقت كل طالب، ويتيح الاستفادة من أدوات تعليمية أكثر فاعلية من الأدوات التقليدية. ومن خصائصه المتميزة التفاعلية، أي التعاون بين عدة أشخاص أو عدة أنظمة، طبيعية أو اصطناعية، يمكنها تعديل سلوكياتها. ويمكن تلخيص فوائد هذا النوع من التعليم بانخفاض التكلفة، والمرونة الجغرافية، والمرونة الزمنية في توقيت الدروس، والتواصل الأفضل بين المعلّم والطالب، والمتابعة الأدق بفضل الهاتف المدمج بالشابكة.

1999: أصبح التعليم عن بُعد يتمُّ بواسطة الكلية الإلكترونية.

2001: ظهور محيط التعليم الافتراضي Moodle الذي يتيح التواصل بين المتعلّمين.

2008: ديف كورمير Cormier أول مَن تحدث عن Mooc، واقترح دروساً مفتوحة مجانية على الخط، بحيث يستطيع أي شخص أن يستفيد منها لأجل الحصول على شهادة، أو بدافع من حب الاستطلاع، أو لكي يحسِّن مهاراته، أو غير ذلك.

2013: جامعة ليل في فرنسا تقدم شهادة رسمية في نهاية التعليم عن بُعد بطريقة ال Mooc بالشابكة (بالحاسوب أو بالهاتف المحمول).

10- أنواع التعليم على الخط:

يمكن تلخيص أنواع التعليم على الخط في أربعة أنواع رئيسة هي:

أ- التعليم المفتوح C Online Open Massive (oursesMooc ويشير هذا النوع إلى دروس مجانية مفتوحة على الخط، تسمح بمشاركة واسعة للاستفادة منها دون قيد أوشرط.

ب- التعليم المحدود Cour Online Private Small(sespoc وهي دروس تسمح لعدد محدود من الطلاب بتلقيها ومتابعتها. ولهذا فهي تستلزم بعض متطلبات التسجيل ودفع أجور معينة.

ج- التعليم العمومي بأوقات محددة (Smoc) Online Massive Synchronous Courses وهي دروس مفتوحة لعدد غير محدود من الطلاب، ولكنها تتطلّب تواجد

المتعلمين في وقت معين واحد.

د- التعليم الخصوصي بأوقات محددة Courses Online Private sSynchronou (Spoc) وهي دروس على الخط لعدد محدود من الطلاب وتستلزم حضورهم على الشابكة في وقت معين واحد.

والجامعات التي تقدّم هذه الأنواع من التعليم تسمح للطلاب أن يبدأوا دراستهم في أي تاريخ، كما يمكنهم الانتهاء منها في أي تاريخ طبقاً لقابلياتهم والوقت المتاح لهم.

ويبدو أننا نعيش في عصر إلكتروني، فليس التعلُّم وحده هو الذي أصبح إلكترونيا، بل نجد كل شيء إلكترونياً، فهنالك الكتاب الإلكتروني، والتجارة الإلكترونية، والزواج الإلكتروني، وهكذا دواليك.

11- نجاح التعليم على الخط وصعوباته:

وإذا كان التعليم عن بُعد - في المرحلتين السابقتين - ينقصه التفاعل المباشر بين الطالب والأستاذ، فإن التعليم على الخط، قد سدَّ ذلك النقص، ووفّر التفاعل بين الطالب والأستاذ وبين الطلاب أنفسهم، كتابياً (بواسطة البريد الإلكتروني) وشفهياً وجهاً لوجه (بواسطة المحادثة بالصوت والصورة).

ولكن نجاح التعليم على الخط يتطلّب شرطين آخرين، إضافة إلى الشروط التي ذكرناها سابقاً لنجاح التعليم عن بُعد، أي تحديد الهدف، والإرادة الحديدية والدافع لمواصلة التعلّم الذاتي. فشروط نجاح التعلّم على الخط هي:

- أن يكون الأستاذ والطالب ملمَّين باستخدام التقنيات الحاسوبية والشابكية.

- أن تُصمَّم المواد التعليمية على الشابكة بصورة تختلف عن المناهج المعدّة للكتب المدرسية المطبوعة، في العرض وطرائق التدريس والتقييم. ولهذا ينبغي أن يكون الأستاذ مدركاً لذلك، متمكناً من التقنيات المطلوبة.

وقد قامت الأستاذة الباحثة الدكتورة إكمكتشي بتدريس 72 طالباً على الخط، ثم أجرت بحثاً لتقييم فاعلية هذا التعليم، فوجدت أن الغالبية العظمى من الطلاب راضين عن

هذا التعليم من حيث المحتوى والشكل (imekchEk).

وقام الباحثان أوكسانو فوروبل وديكسون كيم، الأستاذان بجامعة جنوب فلوريدا الأمريكية بتجميع الدراسات المنشورة بين 2005 و2010، ونشرا بحثهما حول الموضوع سنة 2012 ويستشف منه الرضى عن نتائج التعليم على الخط (Vorobel).

ونظراً لوسائط الاتصال المختلفة التي يوفرها التعليم على الخط لتعميق التواصل بين الأستاذ والطالب عن طريق الشابكة التي تسمح بعرض النصوص، والصور، والأشكال البيانية، والفيديوات، والأفلام السينمائية، والمحادثات الشفوية بالصوت والصورة بين الأستاذ والطالب وبين الطلاب بعضهم ببعض، فإن كثيراً من الجامعات، والشركات، والمؤسّسات العسكرية لجأت إلى التعليم على الخط في تدريب منتسبيها عن بُعد. وأطلقت بعض الشركات الكبرى سواتل تعليمية تبث برامج لتدريب موظفيها ومستخدميها. واستخدمت الجامعة البريطانية المفتوحة هذا التعليم لمنح شهادة الماستر؛ وفتح عددٌ من الولايات الأمريكية مدارس ابتدائية افتراضية ومدارس ثانوية افتراضية، إضافة إلى البرامج الجامعية الخارجية.

ولكن للتعليم على الخط صعوباته بالمقارنة مع التعليم النظامي، وأهمها:

أ- عندما تكون الخطوط مشغولة لكثرة المستخدمين، تكون الشابكة بطيئة.

ب- تعيق قلةُ خبرة المعلّم في استخدام الشابكة إنتاجَ مناهج مناسبة والاستفادة من التفاعلية الشابكية، وهنا تظهر الحاجة إلى تدريب المعلّمين.

ج- قد تجذب المواد غير التربوية وغير الملائمة المتوافرة في الشابكة الأطفال والصغار عن الدراسة الجدية، وهذا يدعو إلى الرقابة المستمرة، ما يتنافى وذاتية التعليم عن بُعد.

12- التعلّم ليس محصوراً في المدرسة:

ويبدو أن تطور المخترعات منذ بداية القرن العشرين، ونجاحات التعليم عن بعد، ونظريات التعلّم الذاتي، والانفجارات المعرفية المتتالية، شجعت كثيراً من فلاسفة التربية الغربيين، مثل الأمريكي جون ديوي (1859-1952) والنمساوي إيفان إيليش (1926-

2002)، على إعلان موت المدرسة التقليدية، والدعوة إلى مجتمع بلا مدارس، لأن الحياة كلها، والمجتمع برمته، وبجميع أماكنه، ومختلف مؤسساته، فضاءاتٌ للتعلّم الذاتي (منادي).

13- الحاجة إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

ثمة عاملان رئيسان يفرضان ضرورة استخدام تعليم اللغة العربية عن بُعد، هما:

أ- انتشار الإسلام في العالم:

إن نزول القرآن الكريم باللغة العربية ليس تشريفاً للعرب، بل هو تكليف لهم بتيسيرفهم تعاليم الإسلام السمحاء وتيسير نشرها في العالم أجمع.

ويشهد الوقت الحاضر انتشار الاسلام بشكل لا مثيل له، رغم حملات التشويه التي تشنها ضده جهات معادية وجهات ظلامية، ورغم الأموال الطائلة التي تُنفَق بسخاء لمحاربته. فقد أقر الفاتيكان رسمياً أن الإسلام هو الديانة الأكثر انتشاراً في العالم بفضل الإقبال المنقطع النظير على اعتناقه من لدن مواطنين غربيين ومن ابناء الديانات الأخرى خلال السنوات الأخيرة (مفكرة الإسلام)؛ إذ تشير الإحصاءات سنة 1990 إلى وجود 1،1 بليون مسلم في العالم؛ وفي عام 2009 أصبح عدد المسلمين 6،1 بليون، طبقاً لمصدر الإحصاءات ذاته. وتتوقع مجلة تايم –Time أن يتضاعف عدد المسلمين في العالم فيصبح 2،2 بليون سنة 2030، 60٪ منهم في آسيا (Time). وهؤلاء المسلمون في حاجة إلى تعلّم اللغة العربية أو مستوىً معيَّن من مستوياتها للتعبد بها في صلاتهم وأداء مناسك دينهم الحنيف.

ب- هجرة العرب إلى دول العالم أجمع:

في الآونة الأخيرة ازدادت هجرة العرب من بلدانهم إلى جميع أقطار العالم لأسباب لا مجال لذكرها، وقد فصلناها في دراسة سابقة (القاسمي، 2014). فطبقاً للإحصاءات الأمريكية، كانت فترة هجرة العرب الكبرى تمتد من سنة 1870 إلى سنة 1920، التي هاجر خلالها 50000 عربي إلى الولايات المتحدة الأمريكية، أما مؤخراً، فخلال سنتين فقط، من 2013 إلى سنة 2015، فقد بلغت هجرة العرب إلى امريكا، 1،02 مليون. (Zong).

وفي مقالة ظهرت قبل سنتين في جريدة "ريبوست لايك" بعنوان "الغزو الإسلامي لأوربا عبر المتوسط"، تشير الإحصاءات إلى زيادة المهاجرين سنة 2014 بحيث بلغت 280.000 مهاجر، وبعد سنة واحدة فقط ازدادت هذه الهجر بنسبة 250٪. (Riposte).

وفي البرازيل، مثلاً، صرح وزير خارجيتها المنسِّق الإقليمي لدول أميركا الجنوبية، السيد ماورو فيرا أن بلاده تحتضن 16 مليون برازيلي من أصول عربية، وأن دول أميركا الجنوبية، التي تضم نسبة كبيرة من الموطنين من أصل عربي، تعتزم اعتماد تعليم اللغة العربية ليصبح من أهدافها، متمنيا أن تقوم الدول العربية بالمثل، حيث إن وجود لغة مشتركة سيزيد من نجاح التعاون والتكامل على المستوى الاقتصادي والسياسي والفكري (العازمي).

14- ضرورة استخدام التعليم على الخط في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

تود أغلبية الملايين من المهاجرين المسلمين أن يتعلم أولادهم اللغة العربية. ولكن دروس اللغة العربية التي تقدَّم في بعض المساجد في الغرب لا تستجيب لتلك الحاجة لا كماً ولا كيفاً. كما أن المدارس التي تعلّم اللغة العربية بالإضافة إلى المنهج الوطني في البلدان الغربية، نادرة ولا تتوافر إلا في المدن الكبيرة، في حين أن المسلمين منتشرون في جميع الأنحاء، ما يفرض ضرورة استخدام التعليم على الخط للاستجابة إلى حاجاتهم المعرفية.

ومن ناحية أخرى، فإن الجيل الثاني وما بعده من المهاجرين العرب في الدول غير العربية، في حاجة ماسة إلى تعلّم لغة الآباء والأجداد، والاعتزاز بالأصول من طبيعة البشر. فمن تجربتي في تعليم اللغة العربية في جامعة تكساس في أوستن أوائلَ السبعينيات من القرن الماضي، اتضح لي أن الأغلبية الساحقة من طلابي الأمريكيين الذين يقبلون على تعلّم لغتنا، كانوا من أصول عربية.

في ضوء ما تقدم كله، يتوجَّب على العرب، دولاً ومؤسساتٍ وافراداً، أن يوفّروا مناهج وبرامج دراسية متنوعة لتعليم اللغة العربية على الخط، تمتاز بالخصائص التالية:

أ- أن تستجيب البرامج الدراسية لأنواع المتعلِّمين، من حيث العمر، والمستوى التعليمي، والغرض من تعلّم العربية؛ بحيث نضع برامج تعليمية للصغار وأخرى للكبار،

وبرامج للجامعيين، وأخرى لعامة المتعلمين، وهكذا. فمثلاً تعتمد البرامج على الخط لتعليم اللغة للأطفال الرضَّع على الأغاني الموسقة المصوّرة الملونة، وعلى التكرار اللفظي والمثيرات الحسيّة، إلخ.

ب- أن تكون هذه البرامج لمستويات متفاوتة من معرفة اللغة العربية: المبتدئ، المتوسط، المتقدّم، المتفوق، المتميز.

ج- أن تسعى هذه البرامج الدراسية لتطوير مهارات المتعلّم اللغوية: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. مع العلم أن هذه المهارات قد تتنوع حسب الأغراض، مثلاً: مهارة الاستماع مع التركيز على نشرات الأخبار، مهارة الكلام مع التركيز على العروض والحوار، مهارة القراءة مع التركيز على قراءة نصوص من الصحف، إلخ.

د- أن تراعي هذه البرامج الدراسية الكفايات التربوية: اللغوية، والاتصالية، والثقافية.

هـ- أن تتنوع هذه البرامج الدراسية لتستجيب لأغراض المتعلّم طبقاً لما يُسمّى بتعليم اللغة الثانية لأغراض خاصة: دينية، سياحية، تجارية، معرفية، سياسية، إلخ.

و- أن تنبني هذه البرامج على المبادئ التعليمية: التواصل، الشمولية، الترابط، المرجعية، الفعالية، التدرّج، التقييم، الانفتاح، المرونة، سهولة الاستخدام. (الحجوري: أ، ب، ج).

مكتبة

15- الخلاصة والتوصيات:

«التعليمُ عن بُعد» عمليةٌ تربويةٌ تواصلية، تجري بين مُرسلٍ (مُعلّمٍ) من جهة، وبين متلقٍ (طالبٍ) لا يستطيع الانخراط في المعاهد التعليمية التقليدية النظامية، أو يروم تحسين مهاراته من جهة أخرى، وذلك باستخدام وسيلةٍ تواصليةٍ معيّنة.

وفي علم المصطلح، ثمّة ثلاث حالاتٍ للعلاقة بين المفهوم والمصطلح:

الأولى، قد يوجد المفهوم ولا يوجد المصطلح الذي يعبِّر عنه في فترةٍ من الفترات، خاصّةً في البداية.

الثانية، قد يظلُّ المفهوم ثابتاً، على حين يتغيّر المصطلح الذي يعبِّر عنه بمرور الزمن، فمفهوم «علم الحِيَل» في التراث العربي، هو نفس مفهومِ العلم الذي نسميه اليوم بـ «الهندسة الميكانيكية».

الثالثة، قد يبقى المصطلح ثابتاً عبر الزمن، بالرغم من تغيُّر عناصر المفهوم، كلها أو بعضها. (القاسمي: 2008)

وتتناول هذه الورقة الحالة الثالثة، إذ إن المصطلح الذي يُعبِّر عن مفهوم «التعليم عن بُعد» ظلَّ ثابتاً منذ ظهوره في القرن التاسع عشر الميلادي حتى اليوم، على الرغم من أن المفهوم نفسه قد تغيّر عدَّة مرّات خلال هذه المدَّة، بسبب تغيُّر أحد عناصره الوجودية، لا المنطقية؛ وأعني بذلك وسيلة التواصل المستخدَمة في التعليم عن بُعد. فقد جرى هذا التواصل بالمراسلة، ثم بالمذياع، ثم بالتلفزيون، ثم بالفيديو، ثم بالشابكة (الإنترنت)؛ بحيث إن مفهوم التعليم بالمراسلة البريدية، قد يبدو منقطع الصلة بمفهوم التعليم على الخط.

ونظراً لانتشار الأمية في بلداننا العربية، وكثرة الكبار الذين تعوزهم المهارات المهنية والتقنية، فإننا نقترح على وزارات التربية والتعليم اللجوء إلى التعليم عن بُعد في محاربة الأمية، وتحقيق التعليم المستمر، وتوفير التدريب، واكتساب المهارات المهنية والتقنية.

ونظراً لأن اللغة العربية تحظى بانتشار واسع في العالم، بفضل انتشار الإسلام السريع، وبسبب الهجرة المتزايدة من البلدان العربية إلى الغرب لأسباب متعددة، فإن تعليم اللغة العربية عن بُعد أصبح ضرورة ملحة وواجباً على المؤسسات المعنية بهذه اللغة الشريفة وفي مقدمتها مجمعنا الموقر.

ويتطلَّب إنجازُ ذلك كثيراً من الإجراءات التي نوصي بها، أهمها ما يأتي:

أ- أن تعمم الجامعات العربية مادة اللغة العربية، ومادة الحاسوب والمعلوميات وتقنيات الشابكة، في مناهجها لجميع التخصُّصات الأدبية والعلمية والفنية. وهذا سيؤدي إلى تمكين الخريجين من وضع برامج على الخط باللغة العربية في مجالات تخصصهم، ما يغني الشابكة العربية، ويشيع المعرفة في المجتمع، وييسّر تحقيق التنمية البشرية.

ب- أن تضمّن كلياتُ علوم التربية، ومعاهدُ إعداد المعلمين والمدرسين، وأقسامُ اللغة العربية في الجامعات، مادةَ الإعلاميات والتعليم على الخط في مناهجها.

ج- أن تعنى زارات التربية والتعليم العربية بإعداد متخصّصين في تصميم مناهج تعليمية متنوعة لتعليم العربية والعربية للناطقين بغيرها على الخط.

د- أن تضطلع وزارات الاتصال والإعلام بإطلاق فضائيات تربوية تعليمية يكون التعليم عن بُعد من ضمن برامجها.

هـ- أن تلتزم الإذاعات والفضائيات العربية باستعمال اللغة العربية الفصيحة في جميع برامجها، ما يساعد المهاجرين العرب والمسلمين أينما كانوا من متابعة تلك البرامج والاستفادة منها كوسائل دعم وتعزيز لما تلّعموه من اللغة العربية. أما تعميم الدارجة في وسائل الإعلام فيؤدي إلى تجهيل المستمع والإساءة إلى ذائقته اللغوية.

و- أن يبادر الأساتذة والمدرسون والخبراء، ومنهم اساتذة اللغة العربية، إلى إنشاء مواقع لهم لتعليم معارفهم وخبراتهم على الخط للراغبين في توسيع معارفهم واكتساب خبرات جديدة. وبذلك يُسهم هؤلاء الأساتذة الكرام في نشر المعرفة، ما يُساعد على إيجاد مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية في بلدانناـ.

ز- أن تُعنى مراكز البحوث التربوية والنفسية في البلدان العربية بوضع برامج دراسية متنوعة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الخط.

ح- أن تشجع الجامعات العربية طلبة الدراسات العليا في التخصصات اللسانية والعربية، على أن تكون رسائلهم واطروحاتهم على شكل برامج دراسية لتعليم العربية على الخط لغير الناطقين بها.

ط- أن يرصد مجمع اللغة العربية بالقاهرة والمجامع العربية الأخرى والمنظمات التربوية العربية والإسلامية، جوائز سنوية مجزية لأفضل برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها على الخط.

المراجع والمصادر العربية:

- الحجوري، صالح عياد:

أ- (1436هـ/ 2015م) "معايير استخدام التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها" في أبحاث المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية ومواكبة العصر: التحديات وسبل المواجهة". المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية. ص ص321 - 366.

ب- (2016م) "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات"، الجزائر: مجلة الأثر، العدد 25: صص 83-105.

ج- (2016م). "تطوير مهارات اللغة العربية للمستويين الخامس والسادس، وفق الإطار الأوربي المشترك للغات"، فاس، مجلة التواصل اللساني، العدد 18.

- العازمي، بدر حمد (2016م) "التعليم عن بُعد في تدريس اللغة العربية للجاليات الإسلامية في المهجر: عرض وتحليل للتجربة البرازيلية"، دراسة قُدّمت للمؤتمر الدولي عن التعليم عن بُعد الذي عُقد في جامعة مولود معمري - تيزي وزو - الجزائر.

- قابوش، فهيمة (2016م). "التعليم عن بُعد بين النظرية والتطبق" دراسة قُدمت إلى المؤتمر الدولي عن التعليم عن بُعد الذي عُقد في جامعة مولود معمري - تيزي وزو - الجزائر.

- القاسمي، علي:

أ- (2008م) علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون. ص ص 319-352.

ب- (2012م) السياسة الثقافية في العالم العربي. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون. الفصل الخاص بهجرة الأدمغة.

- مفكرة الإسلام، في:

Africais /akhbar /cc.mmemo_we-_-12 /2011 /rope

- منادي، محمد الحبيب (2016). "تعلم المرأة بين إمكانات (التعلم الذاتي) وآفاق (التعليم عن بُعد)". دراسة قُدمت إلى المؤتمر الدولي حول التعليم عن بُعد. جامعة مولود معمري - تيزي وزو - الجزائر.

المراجع والمصادر الأجنبية:

- Centre de formation à distance
  http://www.formationadistance.be/
- Online and distance learning at Oxford University
  http://www.ox.ac.uk/admissions/continuing-education/online-and-distance-courses
- The Distance Education Accrediting Commission (DEAC)
  http://www.deac.org/
- Michael Moore and William Anderson (eds.) Handbook of Distance education (London: Lawrence Publishers، 2003)
- **Ekmekçi**، E. **Distance-education** in **Foreign Language** Teaching: Evaluations from the Perspectives of Freshman Students، in
  https://personel.omu.edu.tr/en/**emrah.ekmekci**/scientific-studies
- Time، in:
  Newsfeed.time.com/2011/02/27/2.2-billion-worlds-muslim-population-doubles/
- Vorobel، Oksana; Kim، Deoksoon،
  Language Teaching at a Distance: An Overview of Research. In:
  http://eric.ed.gov/?id=EJ968802
- L'Institut d'Enseignement à Distance (IED) de l'université Paris 8
  http://www.univ-paris8.fr/Enseignement-a-distance



- **Arab Open** University
  http://arabou.edu.sa/
- Asian Association of Open Universities
  http://aaou.ouhk.edu.hk/
- The African Council for Distance Education (ACDE)
  http://www.acdeafrica.org/
  http://www.acdeafrica.org/
- The **International Council for Open and** Distance **Education (ICDE)**
  http://www.icde.org/



الاستثمار اللغوي الأبعاد والتجارب الأممية

الأستاذ الدكتور هادي نهر

ينطلق هذا البحث من فرضية محددة ترى أن اللغة ليست مجرد وسيلة تواصلية داخل فضاء الأشكال الرمزية الاتصالية، بل هي ثروة كثروات البترول والصناعة والزراعة والسياحة يمكن استثمارها اقتصاديا وسياسيا وحضاريا والانتفاع بها على أنها مورد اقتصادي كبير يشكل رقما مهما في الاقتصاد القومي، وفي المشاركة في مجتمع المعرفة والاستثمار المادي والمعنوي.

فكل علم وإنتاج إنساني تكون اللغة وسيطا فيه وعاملا من عوامل تسويقه ومن ثم عوائده المادية والمعنوية، وان البحث في الاستثمار اللغوي بحث في مستقبل الاستثمار نفسه بكل صنوفه وميادينه.

إن صناعة المعرفة والثقافة والعلاقات التجارية مع الآخر والسينما والتفنن في استعمال جماليات الرسم الكتابي لحروف اللغة المعينة في الرسوم والعمران والمنسوجات والمصنوعات الكهربائية والالكترونية والنقش على الأقمشة بالأحرف اللغوية وعلى الملابس والمصنوعات الشعبية والمنحوتات وغير ذلك كثير من منافذ الاستثمار اللغوي ليعد اليوم في سلم أولويات الدخل القومي في عدد من البلدان، ودوننا في ذلك على سبيل المثال صناعة السينما الهندية والهوليودية وكذا الأمر في صناعة العلم والتكنولوجيا ونستحضر هنا الإبداعات العلمية المذهلة في الصين واليابان، وكوريا، وإسرائيل كل بلغته.

وبعد تحديد المفهوم الاصطلاحي بالاستثمار اللغوي سيطرح البحث جملة من الأسئلة:

- أولها: عن الأبعاد والمجالات التي يشتمل عليها هذا الاستثمار وفي مقدمتها البعد اللغوي نفسه، بعد الهوية، والانتماء، والمواطنة.

ويلي ذلك الأبعاد الإنسانية والقومية والاجتماعية والفكرية والسياسية والإعلامية والتربوية والاقتصادية والأمنية.

- وثانيها: عن تجارب بعض الأمم في ميدان الاستثمار اللغوي كالصينيين والكوريين والأتراك ونذكر هنا إخواننا في الجزائر.
- وثالثها: عن واقع الاستثمار اللغوي وإمكاناته في العالم العربي شرقه وغربه.

ونكاد نجزم أن للاستثمار اللغوي للغة العربية إمكانات هائلة لم يستثمرها العرب استثمارا أمثل كما هو شانهم في عدم استثمار مواردهم استثمارا علميا منتجا، وسنرى أن انتصار اللغة العربية في باكستان الإسلامية الذي كان من الممكن تحقيقه في القرن الماضي قد يوازي لو حدث عودة الأرض المحتلة إلى حظيرة المسلمين وأن نشر اللغة العربية في أكثر بلدان أفريقيا ممن تحضى هذه اللغة عندهم باحترام وتبجيل سيكون استثمارا متعدد الأوجه لو عمل العرب على تحقيقه بالعمل المؤسساتي والمخطط له تخطيطا علميا.

- ورابعها: عن الإمكانيات المتاحة لتوسيع مجالات الاستثمار اللغوي العربي وتحريك ما هو ساكن منه بالاتجاه الاستثماري الصحيح.

اللغة أول الأفعال الإنسانية التي تدلّ على إنسانية الإنسان، فهي المنظار الذي يرى بها الإنسان العالم من حوله، وهي الأصل في تفكيره، واتصاله بنفسه وبغيره، وأداة إبداعه، وإنتاجه، واستثماره، وما أبدعه وما أنتجه في الماضي.

إنّ الإنسان لغة في المقام الأول، وهذا الإنسان الفرد هو المتعدّد الاعتباري للرأي العام المستند إلى وسيلته الأولى في الاتصال والتواصل وصنع الحياة، وهي اللغة التي بدونها "يكون العالم أخرس" على حدّ تعبير (رولان بارت) [(1)].

واللغة ليستْ ألفاظاً وتراكيب محكومة بأنظمة وقواعد تُعلّم في المدارس، بل هي الإنسان كلّه: حياته، ومطامحه، وطنه، وأمته. وسيادتهما وسيادته، إنّها وطن ومواطنة لا باعتبار الجنس أو النسب، بل باعتبار الانتماء المطلق إلى لسان ما، وأمّة ما، فالعربية مثلاً

---

(1) ينظر: الصمادي، د. محمد التهامي: سميائيات المسرح ص268.

ليست جنساً أو نسباً بقدر ما هي عروبة لسان وهي على ما يقول الرسول الأكرم – صلى الله عليه وسلم – ليست بأب واحد لكنّها لسان ناطق"[1].

إنّ اللغات عبارة عن تشكيلات تاريخية قلّما تتم على خصائص الدم العرقي للشعوب الناطقة بها، ولا يمكن بعد هذاأن تقيد الحرية الإنسانية في شيء، فلا تفرطن إذن بالمبدأ الجوهري القائل إنّ الإنسان كائن عاقل وأخلاقي، ومنتج - أو هكذا يجب أن يكون – قبل أن يحسب على هذه اللغة أو تلك، وقبل أن ينتمي إلى هذا العرق، أو ذاك، أو ينتسب إلى حضارة معينة دون سواها"[2].

وهذه اللغة العربية قد استوعبت ثقافة العالم القديم شرقه وغربه ما بين القرنين الثاني والسادس الهجريين، وهضمتها، وتمثلتها وزادت عليها، وأبدعت فيها، وحملتها إلى العالم من جديد في شتى ضروب التنمية والاستثمار الإنساني العام ومعارفه وعلومه وفنونه. ومن أعجب العجب أنّ هذه اللغة التي ودلت مع الدهر، فلم يدرك طفولتها التاريخ، ولم يعرفها الناس إلاّ كاملة، قد هجرها أبناؤها اليوم في بلدانهم، وصاروا جاهلين بها، في الوقت الذي يرى هؤلاء الأبناء لغات ليس لها أصل العربية، ولا قيمتها، قد أصبحت بفضل أبنائها أداة للبناء والاستثمار في كلّ مجالات الحياة.

إنّ اللغات على ما يقرره ابن خلدون "ملكات شبيهة بالصناعة"[3] ونحن في الحديث على الاستثمار اللغوي العربي لا نريد أن نكرّر القول في خصائص العربية وإمكاناتها التقنية وثرواتها اللفظية، وقواعدها وأنظمتها الكفيلة بجعلها عاملاً أساسياً من عوامل النهوض والثروة وميداناً للاستثمار والتحصيل المعنوي والاقتصادي، ولا نريد أيضا تكرير القول في جماليات اللغات أو قبحها "فالجمال والقبح إحساسان ذاتيان يقومان على الذوق، ولا يقومان على المعايير الموضوعية، وليس لهما وإن صحّ الحكم بهما أن يفضيا إلى مزيد من اكتناه اللسان الذي يتناوله البحث"[4].

---

(1) ينظر: ابن فارس: معجم مقاييس اللغة 4/ 300.

(2) أولندر، موريس: لغات الفردوس. ص143.

(3) ابن خلدون: المقدّمة 1/ 487.

(4) حاطوم، أحمد: في مدار اللغة واللسان ص346.

إنّ مكانة اللغة قائم في المقام الأوّل على مكانة أهلها، ولهذا يكون الحديث في حرمة اللغة، وجلالها، وفعلها حديث عن مدى تداول هذه اللغة، وإبداعات أهلها في الميادين العلمية والاقتصادية والمعرفية والفنية، فلكلّ لغة حيّة دور أساسيّ واستراتيجي في حركة المجتمع الناهض والمنطلق في رحاب التقدّم والإبداع الصناعي والزراعي، والتجاري، والثقافي.

إنّ نهوض الإفراد، والجماعات، والأمم بما يحسنون من القول والتفكرّ والتدبر الموصول بالعمل، والخلق، والإنتاج، فإن لم يحسنوا ذلك عجزوا عن العمران والبناء والاستثمار.

إنّ اللغة طريق إلى الخير أو إلى العدم ونستحضر هنا الصحابي الجليل معاذ بن جبل – رضي الله عنه – في مخاطبته الرسول الأعظم – صلى الله عليه وسلم –: "قلت يا رسول الله: وإنّا لمؤاخذون بما نتكلّم به؟ فقال: ثكلتك أمّك، وهل يكبّ الناس في النار على وجوههم إلاّ حصائد ألسنتهم"[1].

إنّ إمكانات الاستثمار اللغوي لأيّ لغة مرهون بقرار أهلها وعزيمتهم، وتوجههم إلى صنع الحياة، وإعمار الأرض، واستغلال مواردها وبذلك تنهض الأمم، وتسمو الشعوب، ويتعزّز موقع اللغة من الحياة والاستثمار والإبداع، فاللغة "يسقط أكثرها ويبطل بسقوط أهلها، ودخول غيرهم عليها في مساكنهم، أو بنقلهم عن ديارهم، واختلاطهم بغيرهم، فإنما يقيّد لغة الأمّة وعلومها، وإخبارها قوة دولتها، ونشاط أهلها، وأمّا من تفلت دولتهم وغلبّ عليهم عدوّهم، واشتغلوا بالخوف والحاجة والذل، وخدمة أعدائهم، فمضون منهم موت الخواطر، وربّما كان ذلك سبباً لذهاب لغتهم، ونسيان أنسابهم، وأخبارهم، ويبدد علومهم، هذا موجود بالمشاهد، ومعلوم بالعقل ضرورة"[2].

إنّ كلّ الوقائع، والمشاهد، والشواهد، وما يعلم بالعقل، ويبصر على الأرض ليؤكّد أنّ اللغة ليست عنصراً من عناصر الحضارة والتنمية البشرية والاستثمار على الأصعدة

---

(1) النووي: رياض الصالحين. ص470 (حديث رقم 1522).

(2) ابن حزم: الإحكام في أصول الأحكام 1/ 31.

الحياتية كافة فحسب بل إنّها أصل كلّ أنواع النشاط الإنساني، فالأمة الجرمانية مثلاً قد اجتمعت على شعرائها كـ- (جوته) و(شيلر) قبل أن تجتمع على (بسمارك) و(مولتكر)، وأنّ الفرق بين ألمانيا وفرنسا يقوم على أنّ الألمان يفكّرون على نمط هيجل، وأنّ الفرنسيين يفكّرون على نمط (رينيه ديكارت)[1].

إنّ اللغة بأهلها لا بنفسها، وإنّ التاريخ لا يمنح الإنسان من شروط التقدم، والنهوض، والاستثمار الخلّاق مادياً ومعنوياً في إطار الظرف العيني إلاّ بمقدار ما تسهم فيه الأجيال السابقة واللاحقة لذلك الظرف، وبقدر ما تكون الحلقات الظرفية ضيقة يتغلّب الجانب الموضوعي على كلّ العوامل والعواطف الذاتية، بل يجرفها بعيداً. وسنكون بعيدين عن الحقائق العلمية حين نتكلّم عن الاستثمار اللغوي، وغير اللغوي بمعزل عن طبيعة المجتمع المعين في الظرف التاريخي المعين ثقافياً، وعلمياً، واقتصادياً؛ لأنّ تأهيل اللغة أداة فاعلة في الاستثمار، والإنتاج، والاقتصاد لا يقوم بمعزل عن الإرادة الشعبية والسياسية لأصحاب اللغة المنضوين تحت قبّة من التجانس الفكري، والعقدي، والاجتماعي، والمتّجه بإيمان معمق إلى جعل الاستثمار اللغوي مظهراً من مظاهر التثقف العام، تقوده إدارة سياسية مؤهلة، وواعية، بأنّ عمليات النهوض والتنمية الاقتصادية، والثقافية، والتربوية، والسياسية، والروحية يجب أن تتمّ باللغة الأم، وبعيداً عن العواطف والأماني، إلى العمل الملموس المخطّط له، والمستند إلى جملة من الشروط الموضوعية، والأسس العلمية والمبادئ والقيم الوطنية والسيادية التي تكفل نجاحه، والتي لا يجوز التهاون فيها، أو التراخي في القيام بها.

إنّ ما يقرّر إمكانات الأمم المادية والمعنوية هو حضارتها وتلك الأداة الضرورية التي نسميها اللغة[2] ونحن لا يمكن أن نتبين الدور التأسيسي للغة في حاضر الأمم وماضيها ومستقبلها، وخطورة الاستثمار اللغوي وفعله في حياة الأمم والشعوب، وضبط فعالياته، وقدراته، وظروف إنتاجه، ومخرجاته المادية والمعنوية إلاّ بتحديد مجالاته، وبناه الجدلية التي

(1) ينظر: نهر. د. هاري: اللغة العربية وتحدّيات العولمة ص164.

(2) أولندر: لغات الفردوس. ص116.

تحكم معالمه التي تندرج ضمن مفهومه العام الذي يعني طلب التنمية والزيادة، وطلب المال (استثمر + مال) وأنه أخيراً نشاط اقتصادي يبذله الأفراد بدافع تحصيل عائد مجزٍ[1].

ولّما كانت اللغة – أيّ لغة – ثروة كبرى لدى أبنائها، والناطقين بها توازي ثروات البترول، والصناعة، والزراعة، والسياحة، يمكن استثمارها حضاريا، وسياسيا، واقتصاديا، والانتفاع بها على إنّها مورد اقتصادي كبير يشكّل رقماً مهماً في عالم المنافع المادية والمعنوية، وفي المشاركة في مجتمع المعرفة، والاستثمار المالي والسياسي، والمعنوي.

أقول لما كان أمر اللغة بوصفها ثروة كبرى على هذا النحو المهم والخطير في بناء الحياة أصبح الحديث في الاستثمار اللغوي حديثاً عن مستقبل الاستثمار بكلّ صنوفه، وضروبه، وميادينه في المجتمع أو الأمة المعينيين، وبدا لنا أنّ كلّ معرفة، أو علم، أو اقتصاد، أو إنتاج إنساني لا تكون اللغة وسيطاً فيه، وعاملاً من عوامل تسويقه، ومن ثمّ جني عوائده وثماره بات استثماراً مرحلياً هشّاً، متأرجحاً، وغير مستقرٍ أو مطمئن، وليس من شك في أنّ لهذا الوسيط اللغوي الاستثماري أبعاداً ومجالات، تحدّد دوره الفاعل، والحاسم في عمليات التنمية البشرية، والنهوض، والحضارة، والهوية، والوجود، وغيرها من المنافذ الاستثمارية المتكاثرة، ومن أبرز هذه الأبعاد والمنافذ ما يمكن إيجازه بالآتي:

أولاً: البعد اللغوي نفسه:

اللغة مؤسسة اجتماعية، وهوية إنسانية لمن لا هوية له، وهي الأساس في شعور الجماعة بانتماء بعضهم إلى بعض، واشتراكهم في الذاكرة التاريخية والدينية[2]. وهي أيضاً رمز للانتماء، والاندماج والمشاركة العالمية، وركزية مثلى للاتصال والتواصل المادي والمعنوي تجارة واقتصاداً وثقافة، وتعليماً، وصناعة وإعلاماً، وحواراً، وتراسلاً... الخ، ولذلك أصبح أيّ استثمار يُتوجّه به لصنع الحياة، والنهوض بالأوطان يمرّ عبر الاستثمار اللغوي لكونه هذا الاستثمار هو بحدّ ذاته نهضة وثورة، وثروة تربط بين الإنسان بوصفه

(1) نايل ممدوح: استثمار الأموال في القرآن والسنة النبوية ص497.

(2) أنيس، إبراهيم: اللغة بين القومية والعالمية ص102.

كائنا منتجا ومبدعاً، وبين عوالمه الذهنية والفكرية التي تؤهله للإنتاج، والإبداع، والاستثمار، والبناء وإذا كانت الفلسفة تمثّل أعلى مراتب المعارف في البحث عن الحقيقة فإنّ اللغة تقع في "صلب الاهتمامات الفلسفية بوصفها النمط الأساسي لاكتمال وجودنا في العالم، وهي الشكل الذي نطوي على شموليته تأسيس العالم وتشكيله"[1].

والتوجّه الأوّل نحو العالم إنّما يتمّ عبر اللغة "وليس هذا كلّ شيء إنّ لغويّة وجودنا في العالم تعمّ في نهاية الأمر كلّ ميادين التجربة"[2].

وليس من شكّ في أنّه مع زيادة التفكير والبحث المعرفي والعقلي، ورقي العلوم تتطور اللغة وترتقي[3] وتكسب الرهان في أيّ معركة تخوضها، وتنتصر في لقائها أو لنقل صراعها وتصادمها مع اللغات الأخرى، وبخلاف ذلك تنهار اللغة ويعجز أهلها في أن يتخذوها أداة للاستثمار، والإنتاج، والإبداع، ولهذا تتوجّه الأمم الحيّة دائماً إلى لغاتها – أوّل ما تتوجه – لبناء الحياة، وتعمير الأرض، والانتصار لكرامة الإنسان وحمايته من الشعور بالعجز، والانكماش، والجمود، والدونية، ودوننا في ذلك أمم حاضرة اليوم بقوّة على مسرح الحياة ممّن عدّت لغاتها إحدى مكونات وجودها، وهويتها الوطنية، ونستحضر هنا فرنسا، الدولة الصناعية المهمّة في الاقتصاد والثقافة والعلوم.

ودوننا في ذلك اليهود الذين لم تكن اللغة العبرية بينهم وهم شتات الأرض إلا أداة تواصل في المجالس، والأسواق، وحيث يتعبدون، وبعد أن تمكنوا من أرض فلسطين مغتصبين، استثمروا اللغة العبرية وأسسوا أول معهد تكنولوجي إسرائيلي عام 1913، وأعاد أحد زعمائهم المدعو (ديفيد عازار) عام 1896 للعبرية حياتها، ثمّ أسسوا أول جامعة لهم عام 1925، سمّوها (الجامعة العبرية) نسبة للغتهم تحديداً للهوية. ثمّ مضوا في الاستثمار اللغوي، فإذا بهم يمتلكون ناصية العلم، والابتكار، والاقتصاد، جامعات، ومعاهد، ومصانع، ومؤسسات ثقافية كلّها بالعبرية. إنّ اليهود لم يلجأوا إلى العبرية للملة

(1) غاد ماير، هانس غيورغ: فلسفة التأويل ص99-100.

(2) نفسه: ص91.

(3) ينظر: عجمي، حسن: السوبر تخلّف ص42.

شتاتهم، ورسم هويتهم، واستثمار عقولهم فحسب، بل أدركوا وبذكاء أهمية اللغة في بناء الهوية، أو هدمها على حدّ سواء، ولذلك عمدوا إلى تفكيك أواصر لغة أهل البلاد التي اغتصبوها، علاوة على بعث الروح في لغتهم التي رأوا فيها عاملاً مهماً في خلق قوميتهم، وتكوين هويتهم الجديدة[1]، والإطلالة على العالم بالعلوم والصناعات والإبداع الفني والأدبي ممّا أهلهم إلى الفوز بتسع جوائز من جوائز نوبل، وإلى اعتراف العالم كلّه بصناعاتهم واقتصادياتهم، ومنحهم الحقّ في فرض لغتهم على آلاف الطلاب الأفارقة، والأوروبيين، والأسيويين ممّن يتلقون علوم التكنولوجيا والطب، والزراعة، والذرة في الجامعات الإسرائيلية، وفي كلّ هذا استثمار لغوي ذو مردود اقتصادي ومعنوي لا يقدّر بثمن.

أمّا اللغة العربية فنحن لا نجيز الحديث عن طبيعة الاستثمار فيها، وعن واقعها من عالم الاقتصاد، والعلوم، والآداب، والفنون العالمية من غير أن نضع في أحد طرفي المعادلة (اللغة والناطقون بها) حال العرب الراهن على مسرح الحياة، وبين هؤلاء اليوم أكثر من (100) مليون أميّ عربي كما جاء في آخر إحصاء للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وفي غياب يكاد يكون مطلقاً لأيّ مشروع تنمويّ في عالم متسارع بالتقنيات المعلوماتية والصناعية، والعلمية، والعسكرية[2].

لقد لاذ العرب قروناً طويلة بحصنهم المنيع (اللغة العربية) فصانت كيانهم من أن يتمزّق، وجعلتهم بُنيانا متراصا خاضعا للقوانين والأعراف والقيم، متحفزاً دائماً نحو العطاء والإبداع، والإنتاج في كلّ الميادين، وحفظت شملهم من أن يتفرّق، ووحدت كلمتهم من دفع العدوان، وخزنت حضارتهم، وتراثهم الروحي والعقلي والعلمي[3].

واليوم وبعد اهتزاز مكانة اللغة العربية في مواطنها المتّسعة يتأكّد ومن خلال ما يحيط بالعرب من تجارب الأمم الحية، أنهم لن يكسبوا رهان التاريخ من خلال اللغات الأجنبية، أو من خلال اللهجات العامية، بل سيكون متعذراً عليهم الانخراط في مجتمع المعرفة، والعلم

---

(1) العيساوي، د. خالد مسعود: اللغة وصناعة الهوية ص291.

(2) ينظر: نهر، د. هادي: اللغة العربية وتحديات العولمة. ص28-29.

(3) الباشا، د. عبد الرحمن: العدوان على العربية ص7 (بتصرف).

والاقتصاد، والفنون، والسياحة خارج دائرة اللغة العربية[1]. واليوم وعلى الرغم من أن اللغة العربية تعدّ رابع أكبر لغة حضوراً على الإنترنت، وخامس لغة عالمية استخداماً من حيث عدد الناطقين بها بعد: الصينية، والهندية، والإنجليزية، والإسبانية إذ يتكلّم بها أكثر من (350) مليوناً، ولها مكتسبات سياسية فهي لغة رسمية لـ (22) دولة، وأنّها معتمدة في جامعة الدول العربية، ومنظمة اليونسكو، والمؤتمر الإسلامي، وعلى الرغم من مكتسباتها الجيوسياسية لكونها حاضرة في القارات الخمس، موزّعة على مساحة تبلغ حوالي (14) مليون كيلو متر، ولا يزيد على هذه المساحة الجغرافية إلاّ المساحة الروسية البالغة (19) مليون كيلو متر، ومكتسبات إعلامية إذ تبث بها أكثر ستمائة محطة فضائية عربية وأجنبية، وفي إحصائية للفضائيات على القمر الأوروبي أجريت عام (2005) وُجد ان هناك (80) قناة تبثّ بالعربية (34) منها بالإنجليزية، و(5) فقط بالفرنسية، وهناك اهتمام أجنبي كبير باللغة العربية، ففي تقرير لمجلة: (Seinence) أشار إلى أنّ العربية ستحتلّ المركز الثالث عام (2050) بعد الصينية، والهندية، وقبل الإنجليزية والإسبانية وأنّ الغربيين يهيئون أنفسهم دائماً لمثل هذه التطورات، وأنّ هناك مشروع (الأيسيسكو) الداعي إلى كتابة اللغات الأفريقية بالحرف العربي، ووضع معجمات عربية لهذه اللغات بهدف عودة لغات طائفة من الشعوب الإسلامية إلى الحضيرة العربية، مما يقرّب هذه اللغات من اللغة العربية ويفتح آفاقاً للاستثمار اللغوي في كلّ المجالات، ولا تزال معاهد التعليم العربي الإسلامي في أفريقيا، وآسيا الوسطى في أمس الحاجة إلى منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد أكدت منظمة (الأيسيسكو) تصميم منهج لتعليم اللغة العربية لمرحلة الأساس في دول الساحل والصحراء التسع، وجنوب ليبيا، وجنوب موريتانيا[2].

أقول على الرغم من هذا كلّه فلا يزال التفكير والتخطيط المؤسساتي والعلمي بالاستثمار اللغوي العربي مفقوداً عندنا، غائباً ومغيباً على الرغم من الإمكانات الهائلة لمثل هذا الاستثمار، وتؤكد كلّ الوقائع أنّ المحتوى العربي الموجود على الإنترنت لا يتجاوز 2٪

(1) المسدي، د. عبد السلام: الهوية العربية والأمن القومي ص38 (بتصرف).

(2) ينظر: نهر، د. هادي: اللغة العربية وتحديات العولمة ص27-28.

عالمياً، مع أنّ عدد المستخدمين العرب يصل إلى حوالي 7٪، وأن المحتوى العربي على موقع موسوعة (ويكبيديا) يشكل ما نسبته 82٪ فقط، أي أقل من 1٪ من إجمالي المحتوى المتاح فيها، وهو ظاهرة مزعجة إلى حدّ كبير[1].

إنّ فهم الهوية بوصفها ظاهرة لغوية، وخاصية من خصائص اللغة، ووظيفة من وظائفها الأساسية أمر ملزم يصل إلى حدّ القدسية. إنّ الذي جرى للهنود الحمر أبان الغزو الأوروبي للقارة الأمريكية على يد المتطهرين هو خير مثال يستدل به على أهمية اللغة ودورها في صون هوية الأمة، والحفاظ على معالمها الإنسانية بما فيها الحضارة والثقافة والفنون، والآداب، والعلوم والصناعات. لقد تحوّل أولئك الهنود – بمرور الزمن – إلى مجموعات بشرية لا يحقّ لها أن تستعمل لغاتها إلاّ داخل الأسيجة المسوّرة بها معازلها التي لا لا تزال تفوح منها رائحة الموت والإهانة التاريخية، بعد أن حُرّم عليها مجرد التخاطب بلغاتها (الأم)، أو أن يُسمّي أحد أفرادها مولودة بغير الأسماء الأمريكية التي يتداولها ذوو الرقاب الحمراء من حملة مشاعر الحرية والديمقراطية[2].

ثانياً: البعد الاجتماعي:

اللغة أصل لكل أنواع النشاط الإنساني، ومن ثمّ فهي أقرب الأدلّة وأقواها عند استقصاء الملامح الخاصة لأيّ مجتمع[3]، وإننا لا يمكن التعرف على أيّ فعل إنساني اقتصادي أو معرفي، أو فنيّ، أو غير ذلك إلاّ من خلال اللغة، فاللغة قطعة من الحياة الاجتماعية نشأت فيها، وسارت معها، وتغذت بغذائها، ونهضت بنهوضها، وركدت بركودها، وقد كانت اللغة وستظل إحدى القوى التي ساعدت الكائنات البشرية على الخروج من العالم الحيواني، والانضواء في جماعات، وأمم قادرة على تنظيم حياتها الاجتماعية، واستثمار طاقاتها البشرية والطبيعية لتحقيق حضاراتها. إنّ اللغة تفتح العالم

(1) ينظر: عويش، د. فائق: مدير الخدمات اللغوية في غوغل.

(2) نهر، د. هادي: اللغة العربية وتحديات العولمة ص77.

(3) د. تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية: ص5.

المغلق في حياتنا الداخلية، وتسمح لنا بالخروج عنها، إنّها مبدعة الحياة الاجتماعية وصانعتها[1]. والقائمة على التنشئة والتربية، وتنمية العادات، وتأسيس الذائقة الجمالية الفنية، زيادة على كونها أداة العلم، والإدارة والاقتصاد، إنّها كائن حي يتصف بكلّ ما يتميز به الأحياء من صفات وقابليات، وعلى رأسها القدرة على التطور، والتجدد، انسجاماً مع ما تمرّ به الأمّة التي تتلاغى بتلك اللغة من تقلبات وتطورات[2].

إنّ الأإنسان هو وحده الذي يتدخل في مجريات أوضاع اللغة، فيفسح لها المجال كي تزدهر وتبقى، أو يعرض عنها فيدفع بها نحو الاندثار، وما إرادة الإنسان إلاّ سلطة القرار، وهو سياسي، إنّه الشاهد على المداخلة الفعالة بين اللغة والهوية[3].

وإذا كان مجتمع المعرفة يعني – فيما يعني – المجتمع الذي يحسن استعمال المعرفة في تسيير أموره، وفي اتخاذ القرارات السليمة والرشيدة، وكذلك هو ذلك المجتمع الذي ينتج المعلومة لمعرفة خلفيات الأمور وأبعادها الحياتية المتنوعة، داخل حدوده، أو خارجها[4]. أقول إذا كان مجتمع المعرفة بهذا الوصف، فإنّ من أبرز موارد هذا المجتمع: لغته، وخبرة موارده البشرية، وكفاءاتها، ومعارفها، ومهاراتها، فبهذه الموارد وبلغته الأم يمكن لأيّ مجتمع لإنتاج والاستثمار بصفة أفضل.

ومن الجلي للمتأمّل أنّ لهذا المجتمع المعرفي أبعاده المتعدّدة والمتشابكة يجب استغلالها واستثمارها مجتمعة ومن هذه الأبعاد البعد الاقتصادي، والتقني، والثقافي والسياسي، والاجتماعي، وفيما يتعلّق بالبعد الاجتماعي هنا أنّ مجتمع المعرفة يدلّ على سيادة درجة من الثقافة المعلوماتية زيادة على الوعي بتكنولوجيا المعلومات ودورها في الحياة اليومية للأفراد، والمجتمعات حيث يكون الإنسان فاعلاً أساسياً في إبداع المعرفة بأنواعها المادية والمعنوية، والتأثير بالآخر من خلال شبكات التبادل، والتخاطب، والتفاعل التجاري والثقافي، وكلّ ذلك يفترض فيه أن يتمّ بلغة المؤثّر والمنتج، والمبدع لا بلغة المتأثر، والمستهلك، والمتلقي،

---

(1) القضماني، د. رضوان: علم اللسان: ص8 (بتصرف).

(2) خليل، د. ياسين: اللغة والوجود القومي ص343 (بتصرف).

(3) ينظر: المسدي: مرجع سابق. ص39.

(4) الخطيب، د. أحمد: إدارة الاتصال والتواصل ص303.

وبهذا تبدو اللغة في عالم الاستثمار سلعة تتحدّد قيمتها، وقبولها بقدر كفايتها ومهارة أصحابها في إنتاج العلم، وابتكار المعرفة، والتجديد فيهما، وهكذا يبدو لنا الاستثمار الاقتصادي حدث غير قائم على وفرة الموارد الطبيعية، ولا على وفرة الموارد المالية، بل على المعرفة، والكفاية، والمهارة، والابتكار وكلّ ذلك تنهض به اللغة الأم، وتطلّ على العالم به. فاللغة هي القادرة على تسجيل المعلومات، وخلق الأنماط الاجتماعية، والمبادرة في التغيير الاجتماعي، زيادة على وظيفتها في التنشئة الاجتماعية.

ثالثاً: البعد السياسي الأمني:

يعدّ البعد السياسي الأمني مركز الثقل ومنطلق الاستثمار اللغوي الصحيح والفاعل والمنتج، وهذا البعد ليس مفهوماً نظريا فحسب بل هو عامل أساسي ومحرك لعمليات الاستثمار في كلّ مجالات الحياة؛ لأننا بهذا العامل الأكبر نتمكّن من بعث اللغة وتحريك العقل، ومن ثمّ إنتاج العلم، والمعرفة، والثقافة، والفنون إنتاجاً ذا مردود اقتصادي، مادي، وسياسي، واجتماعي، وروحي وقيمي، جمالي، وفنيّ، ودننا في ذلك تجارب الأمم التي استثمرت لغاتها الوطنية أو القومية في بناء الحياة وصنع الحضارة، فقد جعل اليهود لغتهم العبرية لغة البحث الإسرائيلي المتفوق وفي أكثر من سبعين مؤسسة علمية، منها أربع جامعات علمية، و(ستة عشر) معهداً علمياً، و(اثنا عشر) مختبرا، وأربعة مفاعلات ذرية[1].

وقد خاض الفرنسيون نضالاً صلباً من أجل الحفاظ على لغتهم من التوسع اللغوي الأمريكي الذي أراد عدّ كلّ منتج سلعة في سوق التبادل بالإنجليزية ومن ضمن ذلك الإنتاج الفني كالكتب، والأفلام، والأشرطة الغنائية وكلّ ما هو من دائرة الإبداع، وقد تصدّى الفرنسيون تصدٍ دبلوماسياً وتشريعياً للأمريكيين، وانتصروا من حيث وضعوا بند ما يعرف بالاستثناء الثقافي، وتبيته في دستور الاتحاد الأوروبي، وهو الذي تجلّى عملياً في (اللغة الفرنسية) بما يعرف بقانون (توبون) على اسم وزير الثقافة الفرنسي في ذلك الحين، والذي

---

(1) ينظر: ربابعة، د. غازي: سياسة البحث العلمي والتعليم العالي في إسرائيل ص812.

أصبح يعرف شعبياً باسم (قانون حماية اللغة الفرنسية) الذي يقول: إنّ الجمهورية طبقاً للدستور هي اللغة الفرنسية، وهي الركن الجوهري في السيادة الفرنسية، وفي تراثها[1].

وهذا الاعتزاز باللغة الفرنسية هو الذي دعا الزعيم الفرنسي الراحل (ديغول) يوم عُرض عليه الموافقة على فتح كلية للطبّ في فرنسا باللغة الإنجليزية أن قال أنني قد أسمع بغلق عشر كليات للطب بالفرنسية على أنّ أوافق على فتح كلية واحدة بالإنجليزية، وهذا هو الذي دعا الرئيس الفرنسي (جاك شيراك) إلى المطالبة بقيام تحالف بين الدول التي تعتمد لغات من أصل لاتيني للتصدي إلى هيمنة اللغة الإنجليزية، وقال إنّه من خلال منظماتنا الخمس[2] تصبح هناك (79) دولة وحكومة من كلّ القارات تمثّل (2.1) مليار إنسان يريدون الإبقاء على لغاتهم[3].

ومن المعروف تاريخياً أن إمبراطور اليابان (هيروهيتو) قد قبل جميع شروط الاستسلام المجحفة للحلفاء إلاّ التخلي عن اللغة اليابانية التي تعدّ اليوم الركيزة التي انطلق بها اليابانيون إلى النهضة الباهرة لتقدّمها العلمي، والتقني، والصناعي.

والتجربة الكورية مثال حيّ للاستثمار اللغوي، فقد اعتمدت كوريا الجنوبية اليوم في التنمية الصناعية والبشرية على قدراتها ولغاتها، فتبوأت اليوم المرتبة (26) في تقرير التنمية البشرية (لعام 2006) للأمم المتحدة، في حين تحتلّ ألمانيا المرتبة (21)، والتعليم، والإعلام، والفن، والصناعة اليوم كلّه باللغة الكورية التي كانت ممنوعة زمناً طويلاً، وقد حلّت محلّها اللغة اليابانية أبان الاحتلال الياباني حتى نهاية الحرب العالمية الثانية.

وعلى الرغم من الكم الهائل من الرموز التي تناهز آلالاف في اللغة الصينية، فإنّ الصين اليوم تنتج للعالم، وتبدع، وتعلّم باللغة الصينية، ودوننا أيضاً المارد الآسيوي الجديد (ماليزيا)، وكذا (سنغافوره) و(فيتنام)، ومن أوروبا الشرقية (هنغاريا)، ومن أوروبا الغربية (فلندا) ذات الأربعة ملايين نسمة، التي كانت تاريخيا جزءا من السويد، ؟؟؟؟ ذاتية الحكم

---

(1) ينظر: المسدي. مرجع سابق. 149.

(2) هي: منظمة الفرنكفونية، ومجموعة الدول الناطقة بالبرتغالية، والمنظمتان الناطقتان بالإسبانية، ومنظمة الدول الأمريكية الأيبيرية، والقمة الأيبيرية الأمريكية.

(3) ينظر: نهر د. هادي: اللغة العربية وتحديات العولمة ص35.

ضمن الإمبراطورية الروسية، وقد نالت استقلالها عام 1917، وعلى الرغم من أنها في وقع جغرافي لغوي حرج لوقوعها بين ما يشبه القارتين، روسيا من الشرق، والسويد والنروج وغيرهما من الشمال، إلاّ أنها حافظت على لغتها الفلندية، التي تعدّ اليوم واحدة من أربع لغات رسمية في الاتحاد الأوروبي، وفلندا الحاضرة دولة ذات رفاه اجتماعي واسع ومتوازن بين الشرق والغرب رخاء واستقراراً، بل أنّها أفضل بلد في العالم في أحد الاستطلاعات اليت قامت بها (نيوز ويك) عام 2010.

وعلى الرغم ممّا خسرته اللغة العربية بترك الأتراك اعتماد الرسم الكتابي العربي، وتحولهم إلى الرسم الأجنبي، فإن الأتراك وقد أصبحوا اليوم يمتلكون المرتبة السابعة عشرة في الكيانات الاقتصادية العالمية، وباللغة التركية.

وفي العالم العربي نستحضر (سوريا) في تعريبها العلوم في جامعاتها الشقيقة المرموقة، لا سيما في علوم الطب والهندسة ممّا لم يسجّل عليه أيّ خلل أو نكوص. ونستحضر الجزائر الشقيقة، فعلى الرغم من العقبات اللوجستية التي جابهت حركة التعريب الجامعي عام 1980-1991، وتعريب بعض الصحف والمجلات والمحطات الإذاعية، والفضائية وعلى الرغم من كثرة معارضي التعريب في الجزائر إلا أنّ هذا البلد العربي الكريم استطاع أن يدفع بآلاف الشباب الجزائرين إلى مؤسسات الإنتاج والتعليم والتربية والاقتصاد ممّن تمّ تكوينهم باللغة العربية.

إنّ التحولات في توزيع القوى العالمية تؤدّي عادة إلى تحولات في استخدام اللغات كما يؤكّد (هتنغتون) [1]، ومن المؤكّد أن سياسة اللغة ليست مجرد مسألة تتعلّق بما يفعله الناس باللغة، وإنّما تعد اللغة مسألة سياسية، لكونها مكوّن رئيس من مكوّنات السيادة والاستقلال والرخاء الاقتصادي والثقافي، والكسب المعنوي [2] واللغة العربية لغة مهيأة للاستثمار دائماً لما تمتلكه من إمكانات استثمارية هائلة لم يستثمرها العرب الاستثمار الأمثل كما هو شأنهم في عدم استثمار مواردهم الاقتصادية اللامحدودة استثماراً علمياً منتجاً.

---

(1) ينظر: غسان عبد الخالق: الثقافة والحياة العربية المعاصرة – ص73.

(2) ينظر: جوزيف، جون: اللغة والهوية. ص81.

إنّ انتصار اللغة العربية في باكستان الإسلامية الذي كان من الممكن تحقيقه في مطلع القرن الماضي يوازي في مردوده السياسي والديني، والحضاري، والاقتصادي عودة الأرض العربية المغتصبة إلى حضيرة المسلمين، وإنّ نشر اللغة العربية في أكثر بلدان أفريقيا ممّن تحضى اللغة العربية فيها باحترام وتسجيل في الأوساط الشعبية هناك سيكون استثماراً متعدّد الأوجه لم تمّ للعرب تحقيقه بالعمل المؤسساني والمخطّط له تخطيطا علمياً صحيحاً.

إن قضية اللغة قضية سياسية، وأمن قومي وحياة الأمم في لغاتها، وقوتها، وازدهارها[1] وأن اللغة هي الحصن الأمني الذي يضمن وحدة الإنسان مع فكره، ومشاعره، ودواخله، ويقوّي انتماءه، واعتزازه بنفسه وبهويته، وقومه، والتفريط باللغة الأمّ تفريط بالإنسان والجماعة والأمّة، ولهذا يكون القرار السياسي الملزم لكلّ مؤسسات الدولة، ومؤسسات المجتمع المدني في استثمار اللغة الأم ثورة في الإبداع، والإنتاج، وبناء الشخصية المتميزة، وبناء الاقتصاد الفاعل والمؤثر، وهذا كلّه سيفضي حتما إلى انقلاب في حياة الأمّة، ومن بين نتائج هذا الانقلاب يمكن ذكر الآتي:

1- تكوين الانسجام الجمعي والترابط الاجتماعي.
2- قوّة القرار السياسي.
3- حفظ حقوق الأطفال في حمل هويتهم الوطنية منذ مراحلهم العمرية الأولى.
4- تقدم الصناعة، والزراعة، والفنون والآداب.
5- حصول الأمن العام.
6- انعدام الطبقية.

رابعا: البعد الثقافي:

ليس من شك في أنّ الثقافة عنصر مهم من عناصر الإنتاج الحضاري لأيّ مجتمع أو أمة، ولهذا أصبح الاستثمار الثقافي ضرورة لا خياراً نظراً لما تؤدّيه الثقافة في اقتصاديات الدول، فعناصر الثقافة تسهم في بناء علاقات وطيدة بين الثقافة نفسها والاقتصاد، وبتعاون

---

(1) التويجري، عبد العزيز (عن اللغة العربية في مواجهة التحديات) من بحوث المؤتمر الخامس للغة العربية، ص262.

هذين العنصرين تصنع الحياة، وتستثمر الطاقات، وتوظّف الأفكار، وسنرى كيف يمكن أن تسهم المؤسسات الثقافية، واستناداً إلى اللغة في خلق فرص كثيرة للاستثمار ذي العائد الاقتصادي المهم.

إنّ العلاقة الجدلية بين اللغة والفكر تشكل قانوناً طبيعياً يرى أنّ الفكر المبدع يولّد إنتاجاً فكريا، ومعرفيا، وأدبيا، وفنيا باللغة التي تحفّز الإنسان المفطور على الإبداع، وتلبي حاجاته، هذا من جهة، ومن جهة ثانية إنّ اللغة الناشطة تولّد فكراً وثّابا يسعى إلى إشباع فضول الإنسان إلى المعرفة، وإلى اكتناه الوجود، وإلى كشف القوانين التي تسيّر الموجودات[1].

إنّ ارتقاء الإنتاج الثقافي، والعلمي، والفلسفي يعني ارتقاء اللغة. وهذا يؤدّي بدوره إلى تشكيل حقول إنتاجية متعدّدة ومختلفة، وعلى تعدّدها واختلافها تعمل مجتمعةً باتجاه النهضة والتنمية، "لقد كان انشتاين أعظم شاعر لكونه أعظم فيلسوف وعالم"[2]، وقد أكّد (فردوك نيتشه) في إعلانه أنّه (فقيه لغة) إلى جانب (فاغنر، وشوبنهور، وهمبولت، وهرود، ومونتسكيو) وغيرهم من الفلاسفة ودارسي الكلاسيكيات اليونانية والرومانية، وجاء (رينان) ليعلن في كتابه: (مستقبل العالم الحديث) المنشور عام (1890) أنّ مؤسسي العقل الإنساني هم فقهاء اللغة، بل إنّ العقلانية، والنقد، والتحررية الليبرالية، والعولمة تأسست جميعاً في اليوم الذي ولد فيه فقه اللغة"[3]، وما فقه اللغة إلاّ تلك الموهبة، ونفاذ البصيرة الروحية والعقلية غير العادية إلى اللغة، والقدرة على إنتاج أعمال ثقافية وعلمية وجمالية، تسهم في تنمية ميادين حياتية كثيرة منها الميدان الاقتصادي.

خامسا: البعد التربوي التعليمي:

كلّ شيء مصنوع من اللغة، والتطور، والاستثمار، والإنتاج في حقل التربية والتعليم، يجب أن يكون مرتبطاً لغويا بمبادئ العلم العامة طرقه، ووسائله، وأدواته، وكذا

---

(1) ينظر: أدهم، سامي: فلسفة اللغة تفكيك العقلي اللغوي، ص 153.

(2) نهر. د. هادي: دراسات في الأدب والنقد (ثمار التجربة)، ص 127.

(3) نفسه، ص 127.

بمبادئ الآداب، والفنون، فلا إصلاح للتعليم إلاّ بالإصلاح اللغوي، أي باستثمار اللغة أداة للتربية والتعليم منذ رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية.

واعتماداً على تخطيط لساني قائم بدوره على سياسة لسانية قادرة على فرض ما يعتمد من خطط تُدخل اللغة في جميع المؤسسات، والمرافق، والدوائر الحكومية العليا والدنيا، والجامعات والمعاهد والمدارس، ووسائل الإعلام، والمصانع، والمنتديات أداة للاتصال، والتواصل والإنتاج، والإبداع، والاستثمار، والتجارة، بعيداً عن الشعارات والإكراهات السياسية، وبعيداً عن العواطف والأماني المجرّدة.

ولا خوف من ضياع العلم. إذا أحسن التخطيط والإعداد مع التأكيد على أن لا لغة للعلم، والعلوم تستورد لا تُستوطن بلغاتها بدلاً من لغة الأمّة المستوردة. فللروس علومهم بلغتهم، وللصينيين واليابانيين، والألمان، والأمريكيين، والإنجليز، والفرنسيين، والكوريين، وغيرهم علوم منتجة، ومبدعة وبلغاتهم، والأجدر بالعرب أن يكون علمهم، وإبداعهم، وإنتاجهم، واستثمارهم، وتجاربهم باللغة العربية.

إن تعليم اللغات الأجنبية كالإنجليزية أو الفرنسية للأطفال العرب في المراحل التعليمية الابتدائية "يربك هؤلاء الأطفال لغوياً وعاطفياً، ويزعزع ثقتهم بلغتهم الأم، وهذا قد يبقى أثره إلى مراحل لاحقة"[1].

ناهيك أن تعليم اللغات الأجنبية يتمّ في الغالب بالربط بين هذا التعليم وبين ثقافة شعوب تلك اللغات ممّا قد يكون أثره أخطر في الحفاظ على الهوية القومية والحضارية. زد على ذلك فشل تعليم اللغات الأجنبية في مراحل الدراسة الابتدائية في أكثر الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا أبان الستينيات من القرن الماضي، حيث فشل تعليم اللغات الأجنبية على الرغم ممّا أنفق من أجله الكثير من الأموال والجهود، ولذلك أقتصر تعليم اللغة الأجنبية المعينة في هذه الدول على المراحل المتقدّمة من مراحل التعليم.

---

(1) ضبيب، د. أحمد محمد: اللغة العربية في عصر العولمة، ص 36.

سادسا: البعد الإعلامي:

تكمن أهمية الإعلام منذ أن وُجد – فيما تكمن- أنّه إحدى الوسائل التي تنتج المعرفة، وتقود إلى صناعة الأفكار، والترويج للسياسات والثقافات، والسلع، والسلوك من خلال قنوات إعلامية متعدّدة ومتنوّعة[1]، تسهم بفاعلية في إعادة تشكيل الرأي العام نحو سبل متعددة حضارية ترمي إلى جذب الناس لاستيعاب منطق الحضارة، وتحقيق نبوغ وعلم وإنتاج مثمر، وإحياء النوعي من التراث والقيم والثقافة، أو دينية أخلاقية، أو سياسية بحتة، أو استهلاكية تتحرك بدوافع ربحية مادية على حساب كلّ القيم والأعراف والحق.

كلّ ذلك يتمّ باللغة في المقام الأوّل، فالعقلاء على ما يقرّر أحد علمائنا القدماء إنّما "يفزعون إلى الحروف في المواصفة، لأنّها أهل وأوسع"[2]. و"مع التأمّل لا يوجد ما يقوم مقامها"[3].

ومع اللغة صار للصورة في الإعلام المعاصر سطوة كبرى قادرة على عولمة كلّ شيء العلم، والاقتصاد، والثقافة، والإعلام نفسه.

وفيما يخصّ الإعلام العربي نأمل أن نستثمر سطوته في إنتاج أشياء نحتاج إليها نحن العرب، ويحتاج إليها غيرنا، وباللغة العربية السليمة القادرة على التأثير، والانتشار، والجذب، والتغيير، والتحفيز على الاستثمار، والاقتصاد الناهضين.

إنّ إعلاماً يمارس فعالياته المتعددة باللغة الأمّ لا يعبّر عن قوّة هذه اللغة وفعلها في التنمية والاستثمار والإبداع فحسب بل يعبّر عن قوّة الإنسان صاحب هذه اللغة.

إننا نرى إعلامنا العربي اليوم إعلاماً تائها، وغائبا، ومحليا، باحثا أكثره عن الإثارة، مبتعداً عن أيّة موضوعية، أو دقّة أو غير ذلك من الأخلاقيات الإعلامية الإيجابية المفترضة أن يكون عليها الإعلام، وبهذا الابتعاد تعطّل كل شيء من الإنتاج، والاستثمار، والإبداع، وحدث شرخ كبير في بنية العقل العربي، بعد أن عبثت أكثر وسائل إعلامنا بعقول الناس،

---

(1) ينظر: مقدادي، د. محمد: اللغة وإعلام العولمة، ص 536.

(2) ابن سنان الخفاجي: سرّ الفصاحة، ص 45.

(3) الغزالي. المستصفى، ص 191.

وبمقدرات المجتمع، وقيمه وتقاليده، والاعتداء على الحرمات، والمقدّسات، ونشر الفوضى، والتحريض على العنف، والاختلاف، والتشرذم، بل إنّ بعض الإعلام العربي شأنه شأن الإعلام الأجنبي قد عرّض مفهوم الشكل الفحولي نفسه إلى التشويه، والتغيير، فأصبحنا نرى بفعل هذا الإعلام بعض شبابنا يحاكون النساء في الموضات وتسريحات الشعر، واقتناء بضاعة المرأة في التزيين، والتجميل والموضة، وأساليب التخسيس وغير ذلك من الشؤون النسائية، وفي كلّ هذا هدر لطاقات الشباب، وتعطيل لتوجهات أيّ تنمية بشرية واقتصادية. بل ذهب بعض إعلامنا العربي- ويذهب دائما- بأيّ تحرك ثوري جماهيري يطلب التغيير نحو الأفضل إلى مزالق الطائفية والمذهبية، والأثنية، بما يشكل خطراً على ذلك التحرّك الثوري الجماهيري، بل ينقضه، ويعطّله.

إن العقل الإنساني يتأثر بما يدور حوله من أحداث، وبعض الإعلام لا ينقل حقائق الأحداث، ومجريات السياسة، والاقتصاد، والثقافة بشكل حيادي، ممّا جعله مصدراً من مصادر تخريب اللغات والثقافات بل تخريب العقل، وإهدار القوى البشرية، وتستطيع العقول، وإلغاء موجودية العقل الإنساني وتعطيله. وهذا كلّه يدعونا إلى إيجاد إعلام عربي قادر على تشكيل وعي اجتماعي يقود الجميع إلى ميادين الفعل الحضاري، والإنتاج والاستثمار المادي والمعنوي، وباللغة العربية، لا سيما نحن نجابه إعلاماً معولماً تقوده مؤسسات إعلامية عالمية قائمة على عقد التمييز، وعقيدة الاستكبار، والغلظة ترسخ مفرداتها من خلال إمبراطورية ضخمة تمتلك (6700) محطة إذاعية تجارية، و(1500) محطة تلفازية، ومثلها من الصحف اليومية، وتنتج كلّ عام (200) فيلما سينمائيا بكلفة عشرة مليارات دولار سنويا، وتخصص مليار دولار لطباعة المفسدات من كتب ومجلات، ويغذي إمبراطورية الإعلام هذه المال اليهودي، وترفدها العنصرية الصهيونية بجملة من المسلمات المستندة إلى أساطير توراتية، وتلمودية مزعومة تتيح للشعوب المختارة أن تمارس أقصى درجات البطش، والقهر والتسلط حيال الشعوب[1].

---

(1) مقدادي، د. محمد: مرجع سابق، ص 542.

سابعا: البعد الاقتصادي:

سُئل الحكيم الصيني (كونفوشيوس): "ما أوّل عمل تباشره إذا أُتيح لك أن تحكم بلداً من البلدان؟ قال: أصلح لغة القوم. قالوا: وما العلاقة بين إصلاح اللغة والإدارة؟ قال: إذا كانت لغة الناس غير سليمة فإن ما يقال غير الذي يُفهم، وإذا كان كذلك تبلدتِ العقول وفسدت الأحكام، وسادت شريعة الغاب"[1].

وقد أحسن هذا الحكيم الجواب، فاللغة هي المعمار الخفي الذي تتشيد به صروح الفكر، والسلوك، والتوجيه، والتربية، والإعلام، والعمل والاستثمار، والتنمية، فلا تنمية اقتصادية، أو بشرية أفقية أو عمودية، ولا تحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص إلاّ باللغة الأم.

وقد تبدو معادلة اللغة والثقافة والاستثمار والاقتصاد بصورة عامة معادلة غير متحقّقة، للاختلاف الظاهر بين اللغة والثقافة من جهة، وبين الاستثمار والاقتصاد من جهة ثانية، فمنطق اللغة والثقافة عموماً على ما يرى نفر من المفكرين غير منطق الاستثمار، الأول يروّج للآداب والفنون والمعارف من غير أن يضع في الحسبان مبدأ الربح أو الخسارة، والثاني لا يضع في حسبانه سوى تحقيق المكاسب المادية؛ غير أن هذا الاتجاه قد تضاءل اليوم في العالم المتحضّر الذي يربط بين أركان تلك المعادلة ربطاً اقتصاديا استثماريا محكما، وذلك بالتخطيط العلمي والمتفنن الذي يحكم العلاقة بين الثقافة في بلد ما والانتعاش الاقتصادي، ويؤكّد علماء الاقتصاد اليوم هذه العلاقة[2]، لأنّ اللغة هي القاسم المشترك للتجارة والاتصال، وهي أيضا عنصر من عناصر الازدهار الاقتصادي، وقد دلت بعض الدراسات على أنّ متوسط دخل الفرد يتدنّى في البلدان التي تتعدّد فيها اللغات موازنة مع البلدان التي لا ثنائيات أو ازدواجيات لغوية فيها، ففي بريطانيا يزيد معدل دخل الفرد فيها عشرات المرات على (الفليبين) مثلا على الرغم من تقارب عدد السكان بين بريطانيا والفليبين، بسبب تعدّد اللغات في الأخيرة، وكذا الحال عندما نوازن دخل الفرد في اليابان التي يتحدّث أهلها بخمس لغات مع (أندونيسيا) التي يتحدث أهلها بحوالي (659) لغة. وقد عُزي أمر الاختلاف في

(1) السكاف، أسعد نصر الله: العربية لغة علم وتعلم وتعليم، ص 392.

(2) ينظر: المركز الأردني للدراسات والمعلومات: عن ماذا يدافع المشروع الوطني للدفاع عن اللغة العربية، 2013.

الدخل بين هذه البلدان إلى أسباب متعدّدة من أبرزها التفكك اللغوي، وعدم توطين العلوم، والمعارف بلغة واحدة موحَّدة، وموحِّدة.

لقد أدركت أكثر الأمم الحيّة منذ أن توجّهت خطاها نحو النهوض العلمي والبناء والإنتاج الاقتصادي المذهل أنّها ليست بحاجة إلى لغات أجنبية، لأنّه لا يمكن لأمة من الأمم أن تستثمر طاقاتها البشرية والمادية، وأن تبدع علما، وتسجّل تفوّقا حضاريا إلا بلغتها الأم. والعالم لا يستمع إلاّ لأمّة تحترم لغتها، هكذا هو الحال في الأمّة الصينية، واليابانية، والكورية، والماليزية، والإيرانية، والتركية، والقائمة تطول.

إنّ صناعة المعرفة، والثقافة، والتجارة، والعلاقات الاقتصادية مع دول الأعلام، والإعلام، والسينما، والمصنوعات الشعبية والسياحة الدولية، لتعدّ اليوم في سلم أولويات الدخل القومي في عدد كبير من بلدان العالم، ودوننا في ذلك صناعة السينما الهندية، والهوليودية، والدراما التركية التي تحوّلت إلى مسلسلات تلفازية مدبلجة وغير مدبلجة، وعلى الرغم من هشاشة مضامين أكثرها استقطبت اهتمام أوساط شعبية لا يستهان بها في كلّ أرجاء العالم، ووجّهت أنظارهم إلى تركيا، للسياحة في ربوعها، وفي ذلك مردود استثماري ماديّ كبير. وليس ببعيد عنّا (مركز بومبيدو في باريس) وهو من أبرز الأمثلة على الاستثمار الثقافي اللغوي.

إنّ التراث الشعبي بفنونه وبصنوفه، والمعالم الأثرية والبنى التحتية للمسارح، والمتاحف، والمكتبات، ودور العرض وغيرها من مظاهر الثقافية التي يكون فيها الحضور اللغوي بارزاً لتعدّ اليوم مواطن جذب استثماري ذي مردود مادي كبير، ويؤكّد خبراء اقتصاديون كثيرون[1] أنّ الثقافة هي المجال الوحيد الذي يكذب النظرية الاقتصادية المعروفة بـ (المنفعة الهامشية المضللة) التي ترى أنّ المنفعة الاقتصادية تتضاءل مع كلّ السلع، ولكنّها تتزايد مع الصناعات الثقافية، فكلّما استهلكنا الثقافة زادت رغبتنا في المزيد كالمدمن على التدخين كلّما أسرف فيه زاد إيمانه وولعه على الرغم من مخاطره، وهكذا تكون المطالعة كأحد أبرز وجوه الثقافة، كلّما تعوّدها الإنسان طفلاً شبّت معه، ووسعت آفاقه الفكرية،

(1) ينظر: مخالدي، أنيسه: الاستثمار في الثقافة تحدّي الدول الناشئة (الانترنت).

وقوّمت أفكاره، وفتحت مغالقه، وفجّرت مواهبه، ثمّ دفعت به إلى الإبداع، والعطاء، والاستثمار العلمي المحكم.

ومن هنا نجد أنّ ما يُصرف على شؤون الثقافة في بلدان الاتحاد الأوربي يمثّل 7٪ من ميزانية الاتحاد، ووفقاً لإطار علمي مخطط له، وفي الصين ظهر عام 2011 ما يمكن تسميته بإصلاح الصناعة الثقافية فأفتتح في هذا العام (395) متحفاً جديداً، على الرغم من أنّ الصين تدعم ثقافتها بكلّ حزم، وقد صرّح وزير الثقافة الصيني (كاي يو) لجريدة (شايناديلي) الناطقة باللغة الإنجليزية أنّ الصناعات الثقافية في الصين ستمثّل عام (2016) ما يعادل (420 مليار دولار) أي 5٪ من الناتج القومي العام.

أخيراً، أينّ يقف العرب من الاستثمار بالعربية؟ وكيف السبيل إلى هذا الاستثمار؟ وما هي إمكانياته الموجودة على الأرض؟

أقول: إنّ العرب اليوم يفتقدون أشياء كثيرة أبرزها غياب المشروع الحضاري العربي الذي يمكن أن تكون اللغة العربية رايته وأداته، ونحن العرب والمسلمين فقدنا إرادة النمو الممكن والمتجانس، والموحّد، والمخطّط له، ومع هذا النمو تنشأ الحياة، وتستثمر العقول، وتوظف طاقات الإنسان العربي، ولغته، ودخلنا دوائر التناقض، والتشرذم، والتقاطع فخسرنا – أو نكاد نخسر- الحياة، مع قدرتنا على أن لا نخسر شيئا، ومع امتلاكنا كلّ أسباب الاستثمار، والإبداع، والإنتاج وأولها اللغة العربية بتاريخها، وأصالتها، ومرونتها، وقدرتها على استيعاب كلّ ما نريد إنتاجه، وبيانه، وإقراضه، واقتراضه من لغات الأمم، والطريق أمام العرب مفتوح على مصراعيه للاستثمار باللغة العربية لو تدبروا الآتي:

أولا: الاستفادة من تجارب الشعوب غير العربية في مواقفها من لغاتها، وكيف تمّ لأكثر هذه الشعوب الاستثمار في لغاتها، وبلغاتها.

ثانيا: الاستناد إلى تخطيط لغوي محكم الأوصال لتدارس المشكلات التي تواجه اللغة سواء أكانت لغوية بحتة أم لغوية ذات مساس بالاستعمالات اللغوية، ومن المعلوم أن التخطيط اللغوي قد تزامن مع تقدم العلوم الاجتماعية والاقتصادية ممّا أدّى إلى تأثر علماء التخطيط اللغوي بتلك العلوم وخصوصاً في الدول النامية المتجهة إلى التحديث والتطوير

الاقتصادي، والتربوي، والاجتماعي، والثقافي فقد استفادت هذه الدول من علم التخطيط اللغوي أصوله، وتطبيقاته المتمثلة[1] في التنقية اللغوية (Language Purification)، وإحياء اللغات المهجورة (Language Revial) كما فعل اليهود، والإصلاح اللغوي (Language reform) كما فعل الأتراك، والتقييس اللغوي (Language standardization) كما حصل في زنجبار في شرق أفريقيا عندما تبنت اللغة السواحلية لغة وطنية من بين العديد من اللهجات المنتشرة هناك، وتحديث المفردات اللغوية وتطويرها (Lexical Moderaization) كما حدث للغة السويسرية حيث أنشأ السويسريون مركزاً للمصطلحات الفنية يقوم على تنسيق المصطلحات المحدثة، وتوحيد أبنيتها، ونشرها وتعميم استعمالها.

وقد ثبت ومن خلال التخطيط اللغوي عملياً جملة من الحقائق العلمية منها[2]:

1- في الدول النامية يتفوق الأفراد الذين يتمتعون بمهارات لغوية على الأفراد الذين لا يتمتعون بها.
2- وفي الدول النامية تساعد معرفة الفرد اللغة ذات الانتشار الواسع على تحسين مستوى الدخل كمّا ونوعا.
3- وفي الدول النامية تتطلب التجارة التمكن من اللغة الأم من لغات أخرى.
4- وفي الدول النامية يؤدي التجانس اللغوي إلى التجانس الاجتماعي، والمهني.
5- وأن النمو الاقتصادي سابق على النمو اللغوي وهما عمليتان متتاليتان.
6- تعدّ الدول المتقدمة اقتصاديا متقدمة لغويا.
7- إنّ الارتباط المادي باللغة (Instrumental Attachment) باللغة يقوي الارتباط المعنوي ويقود إلى التعلق العاطفي بها والولاء لها (Sentimental Attachment).
8- تعد اللغة مصدراً من مصادر الثروة والدخل القومي المادي.

---

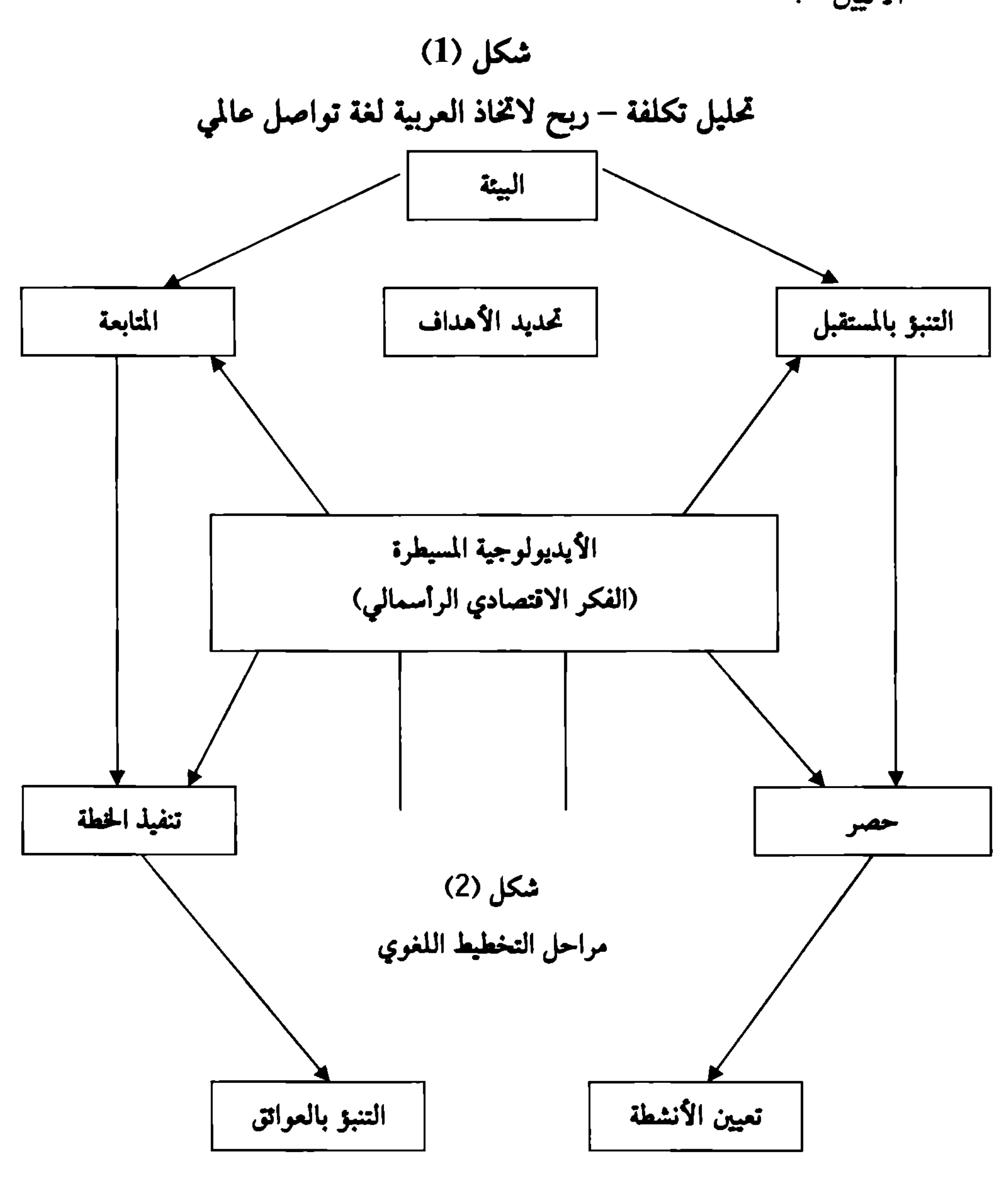
(1) ينظر: الزبون، د. فواز عبد الحق: اللغة والإنتاج المعرفي، ص 30.

(2) ينظر: نفسه، ص32.

9- إن تطبيق نظرية تحليل الكلفة والفائدة (Cost-Benefit Analysis) عند التخطيط لرسم السياسة اللغوية يعود بالفائدة والنفع الكثير كما هو موضح بالشكلين الآتيين[1]:

شكل (1)

تحليل تكلفة – ربح لاتخاذ العربية لغة تواصل عالمي



شكل (2)

مراحل التخطيط اللغوي

(1) ينظر: نفسه، ص 34.

ثالثا: توحيد الجهود العربي في التوجّه بجعل العربية وسيلة وحيدة للتطور الحضاري، والتقدم العلمي، والنهوض المعرفي في مجالات الحياة كافة.

رابعا: القرار السياسي الملزم بالانتصار للغة العربية وجعلها أداة الإدارة، والتعليم، والبحث منذ مراحل الدراسة الأولية على أن تكون اللغات الأجنبية عامل رفد وإضاءة معرفية.

ومن الجدير بالذكر هنا أهمية تحريك فعل السفارات العربية في الخارج في الترويج للعربية.

خامسا: وضع خطة قومية للترجمة تبيّن واقعها، وترسم ملامح مستقبلها، وتوحّد المصطلحات العلمية في العالم العربي، على أن نضع في الحسبان الترجمة من العربية إلى اللغات الأجنبية في المقام الأول، وليس العكس كما هو حاصل اليوم.

سادسا: توظيف الحاسوب في التعليم في مجال المدرسة العربية الإلكترونية، والمكتبة الألكترونية، والتعليم الافتراضي، وربط الحاسوب بالتلفاز والبرمجة الخطية، وذلك بالتعاون مع منظمة اليونسكو.

سابعا: تشجيع العلماء والمترجمين العرب على ترجمة العلوم والآداب الأجنبية إلى العربية، وعلى العكس.

ثامنا: دعوة وسائل الإعلام المسموعة والمرئية إلى تعزيز مكانة اللغة العربية السليمة في نفوس الأجيال العربية وعقولهم.

تاسعا: تصميم برامج موجهة للأطفال باللغة العربية.

عاشراً: تصميم امتحان كفاية لغوية عربية لطلبة الجامعات والمتقدمين للوظائف.

حادي عشر: إنتاج ملابس، ومصنوعات يدوية أو آلية محلاّة ببعض العبارات أو الأمثلة العربية الرشيقة والمهذّبة، وترويج بيعها في المدارس، والجامعات.

ثاني عشر: استثمار جماليات الخطّ العربي في تزيين البيوت والعبارات وتوجيه أنظار نقابات المهندسين العرب لذلك لاسيما المهندسين المعماريين.

وقد ثبت للمتخصصين أن الحرف العربي مثالي في جمال تكوينه وتشكيله، وتنوعه، واستوائه، وتعريجاته، واختصاره، وكلّ ذلك مجال لاستثمار هذا الحرف في ما ينسج، وما

يصنع من المصنوعات الكهربائية، والإلكترونية، وما ينقش على المشغولات والتحف النحاسية، وما ينشر من مصاحف كريمة.

ثالث عشر: إصدار كتيبات تحتوي على أهم الكلمات الأساسية التي تستعمل في مجالات السياحة والسفر والنزهة والإقامة في البلدان العربية، ونحن نرى اليوم الإنجليزية قد أضحت لغة السيادة الدولية بفضل ما بذله الناطقون بهذه اللغة من جهود استثمارية للغتهم.

رابع عشر: إنشاء موقع إلكتروني، واستحداث خدمة الهاتف اللغوي.

خامس عشر: إلزام الوافدين من العاملين في البلدان العربية وهم بالآلاف بتعلم اللغة العربية انسجاماً مع ما تلزم به بلدان العالم الأخرى العرب العاملين فيها من إتقان الإنجليزية، أو الفرنسية، أو الألمانية أو غيرها من اللغات.

إن وجود ثروات هائلة في العالم العربي يعني وجود آلاف من الشركات الأجنبية التي تطمح في الاستثمار داخل هذه البلدان، ويعني آلاف من العمالة الأجنبية، وفرض تعلّم اللغة العربية على هؤلاء الوافدين عامل لنشر هذه اللغة ذو مردود اقتصادي منظور لما يؤديه من إدخال العربية في مجتمع المعرفة، والاستثمار المالي والسياسي والمعنوي والسياحي.

زد على ذلك ضرورة فرض تعريب المستوردات الأجنبية من السلع والبضائع والأدوية وغيرها ممّا يسوق في الأسواق العربية، بحيث يكون كلّ ما يدوّن أو ما يكتب على هذه المستوردات باللغة العربية.

إنّ من المؤسف اليوم أن يتعرض الأطفال العرب في بلدانهم إلى (حركة تعجيم) من الخادمات اللائي يقمن في بيوت العرب للخدمة والتربية.

سادس عشر: التقليل ما أمكن من فتح المدارس الخاصة في البلدان العربية التي تعتمد غير العربية لغة للتعليم. لئلا ينشأ جيل من الشباب العرب لا يمتلك أيّ انتماء عربي.

سابع عشر: تحويل الأعمال الأدبية العربية إلى أعمال درامية تلفازية، فالدراما والأعمال الروائية، والمهرجانات الفنية والثقافية، والملابس، والحرف الشعبية، والمتاحف، والبانورامات التاريخية، والمهرجانات الفنية والثقافية من عوالم الغنى الذهني والثقافي للأمم وبلغاتها وكله من ميادين الاستثمار اللغوي.

روافد البحث

1- أدهم، سامي: فلسفة اللغة تفكيك العقلي اللغوي، المؤسسة الجامعية للدراسات- بيروت/ 1993.

2- أنيس، د. إبراهيم: اللغة بين القومية والعالمية – دار المعارف – مصر (د.ت)

3- أولندر، موريس: لغات الفردوس. ترجمة: د. جورج سليمان – مركز دراسات الوحدة العربية – بيروت/ 2007.

4- الباشا، د. عبد الرحمن: العدوان على العربية عدوان على الإسلام. ط2، دار الأدب الإسلامي – القاهرة/ 2005.

5- د. تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية – القاهرة/ 1958

6- جوزيف، جون: اللغة والهوية – سلسلة عالم المعرفة- الكويت/ 2007

7- حاطوم، أحمد: في مدار اللغة واللسان – شركة المطبوعات للنشر والتوزيع- بيروت/ 1966.

8- ابن حزم، أبو محمد علي الأندلسي: الإحكام في أصول الأحكام. القاهرة. (د.ت).

9- الخطيب، د. أحمد ود. هادي نهر: إدارة الاتصال والتواصل، إربد- الأردن/ 2009.

10- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون- دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع- بيروت/ 1423هـ-2003.

11- خليل. د. ياسين: اللغة العربية والوجود القومي (بحث) من بحوث ندوة اللغة العربية والوعي القومي – مركز دراسات الوحدة العربية – بيروت/ 1984.

12- ربابعة، د. غازي: سياسة البحث العلمي والتعليم العالي في إسرائيل – (بحث) الجامعة الأردنية – عمان/ 2001.

13- الزبون، أ.د. فواز عبد الحق: اللغة والإنتاج المعرفي (بحوث) ضمن (الثقافة والاتصال) (إضاءات وأبحاث علمية محكمة) مؤتمر أمانة عمان الكبرى- عمان- الأردن/ 2010.



14- السكاف، أسعد نصر الله: اللغة العربية لغة علم وتعلّم وتعليم. (دراسة) المؤتمر الخامس للمجلد العالمي للغة العربية – دمشق/ 2009.

15- ابن سنان الخفاجي: سرّ الفصاحة – تحقيق: علي فوده – ط2 – القاهرة/ 1994.

16- ضبيب، د.أحمد محمد: اللغة العربية في عصر العولمة-مكتبة العبيكان- الرياض/ 2001.

17- عبد المحسن، د. محمد حسن: اللغة العربية في مواجهة التحديات: تساؤلات ورؤى مستقبلية (دراسة) المؤتمر الخامس للمجلس العالمي للغة العربية.

18- عجمي، حسن: السوبر تخلّف- الدار العربية للعلوم (ناشرون) بيروت/ 2007.

19- العماري، د. محمد التهامي: سيميائيات المسرح، نشأتها، موضوعها، ووضعها الابستمولوجي (دراسة) عالم الفكر- مجلد 33/ الكويت/ 2004.

20- العيساوي، د. خالد مسعود: اللغة وصناعة الهوية- من بحوث المؤتمر الخامس للمجلس العالمي للغة العربية – دمشق/ 2009.

21- غادماير، هانس غيورغ: فلسفة التأويل. ترجمة: محمد شوقي الزين- منشورات الاختلاف- الدار العربية للعلوم- بيروت/ 2006.

22- الغزالي، أبو حامد: المستصفى في علم الأصول- تصحيح محمد عبد السلام- دار الكتب العربية- بيروت/ 1996.

23- غسان، د. عبد الخالق- الثقافة والحياة العربية المعاصرة- عمّان/ 2006.

24- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة.

25- القضماني، د. رضوان: علم اللسان- بيروت/ 1984.

26- مخالدي، أنيسه: الاستثمار في الثقافة تحدي الدول الناشئة (الانترنت).

27- المسدّي، د. عبد السلام: الهوية العربية والأمن القومي- دراسة وتوثيق- المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات- بيروت/ 2014.

28- مقدادي، د. محمد: اللغة وأعلام العولمة (دراسة) المؤتمر الخامس للمجلس العالمي للغة العربية – دمشق/ 2009.

29- نايل ممدوح أبو زيد: استثمار الأموال في القرآن الكريم والسنة النبوية مجالاته وسبل حمايته (بحث) مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية- العدد الأول- دمشق/ 2006.

30- نهر، د. هادي: دراسات في الأدب والنقد، عالم الكتب الحديث- اربد- الأردن/ 2011.

31- نهر، د.هادي: اللغة العربية وتحديات العولمة. عالم الكتب الحديث-اربد- الأردن/ 2010.

32- النووي، رياض الصالحين- دار الفكر- دمشق (د.ت).

تدريس اللغة العربية للناطقين بها، أو بغيرها من منظور اللسانيات الحديثة قراءة في تجارب لسانية رائدة النحو الوظيفي نموذجا

ذ: عبد الوهاب صديقي

أستاذ مادة اللغة العربية /باحث في اللسانيات

وديداكتيك اللغة العربية، المملكة المغربية

الملخص:

تدافع هذه الدراسة عن طرح جديد، يتبنى منظور اللسانيات الحديثة في تدريس اللغة العربية للناطقين بها، وبغيرها في بيئة تتسم بالتعدد اللغوي، PLURILINGUE، صحيح أن في التعدد اللغوي غنًى، لكنه مع تدريس اللغة العربية، يطرح اشكالات ديداكتيكية أمام المدرس، ومرد ذلك أن المتعلم لا يجد أثرا وظيفيا للقواعد المعيارية في واقعه والسياق الاقتصادي المحيط به، وهذا الوضع يطرح على المنظومة التربوية إيجاد بدائل لتدريس الدرس اللغوي، ممزوجة بالحوارية والتشويق بعيدا عن التلقي المعتمد على الشحن السلبي.

إن هذا الوضع هو ما سماه الباحث عبد القادر الفاسي الفهري، ب-" تعددات لسانية قاتلة"، مما يجعل الحاجة لسياسة لغوية واضحة الملامح، مطلبا شرعيا لاسيما وضَعف الملكة اللغوية عند المتعلمين، والإعلام العمومي الذي يهمش اللغة العربية، ويستبدلها بأنساق دارجة لتسويق السلع والبضائع، الإكراه اللساني الذي تفرضه العولمة الاقتصادية الجديدة، بفرض لغة القطب الواحد.

وقد حلل عبد القادر الفاسي الفهري، إشكال التعدد اللهجي وما يضيفه من عوائق في اكتساب اللغة العربية الفصيحة، لاسيما في بيئة ملائمة للتدهور اللغوي، "بيئة ملوثة تطغى فيها لغة أجنبية دخيلة على اللغة المحلية".

فهذا الوضع وسمه الفاسي الفهري (اللغة والبيئة 2001) في نصه: "يكتسب الطفل المغربي لهجة عربية عامية في بيئته، أو لهجة أمازيغية من والديه، أو من أحدهما في السنتين أو ثلاث السنوات الأولى.فإذا انتقل إلى دار الحضانة وخصوصا الروض بعد ذلك، فإنه قد يواجه بلغة فرنسية مخلوطة بعامية عربية مغربية، وقلّ أن تجد الروض يسهم في تعليم العربية الفصيحة، أو إمكان الحديث بها، وينتقل الطفل بعد الروض إلى المدرسة العمومية فيتعلم لغة عربية فصيحة، قد يوظف المعلم في تلقينها العامية العربية".

وتقتنع الدراسة أن علاقة اللساني بالبيداغوجي، علاقة وطيدة أملاها الاشتغال على نفس الموضوع بأدوات وآليات مختلفة، إنه موضوع اللغة، بوصفها نسقا رمزيا يميز الإنسان، فهو يسخر اللغة لتحقيق جميع أغراضه، كما عرفها ابن جني (ت393 ه-) في كتابه الخصائص. ومنذ القدم اهتم الإنسان باللغة بوصفها تعبيرا عن انتمائه لمنظومة قيم، ودين وحضارة وثقافة.

اللساني يشتغل على اللغات الطبيعية، بوصفها نسقا رمزيا تصويتيا، ودوال لها مدلولات، تحقق وظيفة أسمى هي التخاطب، ومن ثمّ يتحقق الإقناع والتأثير والحجاج، لأنه لا تخاطب من غير حجاج، أما البيداغوجي فيبحث عن ما يمكّنه من تذليل الصعوبات أمام المتعلم ليتمكن من الملكات اللغوية والتواصلية، فيعبر وينتج خطابا -علاقة باللغة العربية- فصيحا سليما من الأخطاء اللغوية والنحوية، فيه مواصفات النص المتسق المنسجم.

وقد تبوّأت اللغة العربية مكانة هامة في الدرس اللساني الحديث، ولا ضير لأن اللغة مقوم أساس من مقومات النهوض الحضاري، وقد اشتُغل على العربية لسانيا من جوانب شتى تركيبية ودلالية ومعجمية وتداولية، وتعج المكتبات بعناوين تدل على وعي بأهمية دراسة اللغة العربية من منظور اللسانيات الحديثة.

لكن الدراسات اللسانية الحديثة، التي تناولت موضوع اللغة العربية، والتي يمكن استثمارها اليوم في تدريس اللغة العربية، نعني بها:

أولا: مشروع اللساني التوليدي عبد القادر الفاسي الفهري: فقد عقد الفهري مؤلفات لتبسيط ومعالجة اللغة العربية من منظور اللسانيات التوليدية، كما هي عند رائدها نعوم تشومسكي، منذ نموذجها (نموذج 65). فالنموذج المعيار الموسع فالرابط العاملي فالأدنوي، وفي هذه المؤلفات دعا الفاسي إلى حوسبة معجم اللغة العربية، وبناء معجم اليكتروني محوسب (انظر المعجمة والتوسيط).

ثانيا: مشروع اللساني محمد الأوراغي: الذي تبنى فيه منظور اللسانيات النسبية، رفضا للسانيات الكلية، التي تؤمن بإمكان إيجاد "نحو كلي". فاللغة العربية من هذا المنظور نسق رمزي وديوان ثقافي، وفصوص. واللغة العربية بحسب مشروع الأوراغي لسان حضارة القرآن، لسان يتميز بتوفره على كفايات غير متوفرة في أنساق لغوية أخرى، ومن هذه الكفايات: الكفاية الحفظية والكفاية التسديدية، والكفاية الظفرية، والكفاية الأمنية. (انظر الأوراغي، 2010).

ثالثا: مشروع لساني، مدار بحثه واشتغاله ابستمولوجيا اللسانيات،أي الدراسة النقدية العلمية للمعرفة اللسانية ومدى افادة الثقافة العربية منها، بتمحيص أسسها وخلفياتها المعرفية وأسسها وإطاراتها الاستدلالية، لأنه لا يمكن تبني، نظرية لسانية دون استيعاب لخلفيات منظريها، فالمفاهيم معالم كما يقول الباحث محمد مفتاح، أي دوال لإطارات معرفية تؤطر مشروعا معرفيا، وتكمن أهمية هذا المشروع -ابستمولوجيا اللسانيات-في كونه يذكي الحس النقدي في التعامل مع المفاهيم والخلفيات المعرفية، ويمكن النظر للتوسعة في مؤلفات اللسانيين؛ مصطفى غلفان، وحافظ اسماعيلي علوي، وامحمد الملاخ.

رابعا: مشروع اللساني الوظيفي أحمد المتوكل، الذي يعد المؤسس للنحو الوظيفي في العالم العربي، وقد ارتبطت اللسانيات الوظيفية باللساني الهولندي سيمون ديك، ومن ثم خص المتوكل اللغة العربية معالجة ودراسة من منظور المنحى الوظيفي، منذ نموذجه النواة

(ديك1978) فنموذج مستعمل اللغة الطبيعية (ديك 1989)، المرتبط بملكات خمس، اللغوية والمنطقية والإدراكية والاجتماعية والمعرفية، المرتبطة بقوالب تتفاعل فيما بينها، فنموذج نحو الخطاب الوظيفي (ماكنزي وهنخفلد 2008).

ويمكن استثمار هذه التجارب اللسانية في تدريس اللغة العربية للناطقين بها، أو بغيرها، تدريسا وظيفيا تجعل المتعلم يحس بوظيفية القواعد المعيارية التي يكتسبها، وهذا هو معنى التعلمات.

غير أننا سنركز أثناء الحديث عن النظريات اللسانية على نظرية النحو الوظيفي لتركيزها على "القدرة التواصلية" لمستعمل اللغة الطبيعية، وتقديم استراتيجيات في تدريس اللغة العربية، من خلال التركيز على مهارة "التواصل" للمتعلم/ الطالب الناطق باللغة العربية، ومهارة "الاستماع والتواصل" للناطق بغير اللغة العربية، ولهذا سنقدم مفاهيم متعلقة بنقطة التقاء اللسانيات بالبيداغوجيا والديداكتيك، والإطار المفاهيمي لنحو الخطاب الوظيفي الذي اتخذناه نموذجا للتمثيل على أهمية اللسانيات في تدريس اللغة العربية.

تمهيد:

في تدريس اللغة العربية لا بد من التمييز بين أنواع من المتعلمين/ الطلبة:

- متعلم عارف باللغة العربية، نطقا وكتابة.
- متعلم مسلم غير عربي، لكنه على احتكاك بالنصوص العربية كالقرآن الكريم في الصلاة والحج وغيرها.
- متعلم غير مسلم غير عربي، غير عارف باللغة العربية نطقا ولا كتابة.

فالمتعلم الأول تكون الإشكالات الديداكتيكية أوهن، اللهم ما يتعلق بما يطرحه التعدد اللغوي، كاعتبار اللغة الأم له هي الدارجة أو الأمازيغية.

أما المتعلم الثاني فصعوبات تمكنه من اللغة العربية نسبية، إذا أحسن المدرس استثمار ذلك المشترك الديني في تدريس اللغة العربية، باستثمار مخزون الطالب من الآيات القرآنية وقصر السور في تلقين قواعد اللغة العربية التركيبية والصوتية

غير أن المتعلم من النمط الثالث، تكون الصعوبات أكثر حدة وفي هذه الحال فالمقاربة التواصلية التي يقترحها علينا النحو الوظيفي ديك (1989) كفيلة بتشجيعه على الحوار والتواصل والاغماس في ارتكاب الأخطاء بغية تصحيحها، وتدريبه على مهارة الاستماع والتواصل.

وقبل أن نفصل في اقتراحات اللسانيات الحديثة في تدريس اللغة العربية نعتبر أن من الاستراتيجيات المهمة لمدرس اللغة العربية للناطق بها وبغيرها مايلي:

- اعتماد المقاربة التواصلية في التواصل مع طلبته (ناطقا باللغة العربية أو بغيرها)، وحثهم على الحوار والمشاركة البناءة للتمكن من ملكات اللغة العربية
- اعتماد المقاربة البيداغوجية الفارقية، من خلال تفيء الطلبة إلى فئات تبعا لتعثراتها (الناطقين باللغة العربية)، وتبعا لغايتها من تعلم اللغة العربية، ومجال اشتغالها (التجارة، مدير شركة، سائح، طالب جامعي،طبيب اختصاصي...) بالنسبة لغير الناطقين بها.
- اعتماد بيداغوجيا الخطأ، من خلال اعتبار الخطأ وواعتبار ارتكابه ليس جرما، وإنما هو أساس بناء المعرفة
- الانطلاق من تمثلات الطلبة (ناطقين باللغة العربية أو بغيرها)،لأن التمثلات les représentations وتصحيحها أساس بناء المعارف والتمكن من الملكات، ويرجع صياغة المعادلة الرياضية للتمثلات إلى الديداكتيكيين أندريه جيوردان، A.Gordan وجيرار دونفنشي G. Devechi اللذين يعتقدان أن بناء المعرفة[1] رهين بما تراكم لدى المتعلم من تمثلات ومعارف ومكتسبات قبلية، لها علاقة بشبكات ذهنية ذات معنى.

وقد صاغا المعادلة الرياضية للتمثلات على الشكل الآتي:

Conception =(pcors)

---

(1) A.Gordan et Gérard De Vecchi ،les origines du savoir; 1987, Neuchâtel; Delachaux et Nestlé ; p:87

بحيث p يعني problème، وتعني وضعية مشكلة التي نقترحها على المتعلم.

وc،تعني cadre de référence،أي الإطار المرجعي أي المكتسبات القبلية التي يستحضرها المتعلم لحل الوضعية -المشكلة،التي تعترضه.

وo، وتعني opération mentales أي عمليات ذهنية وهي الأدوات الذهنية التي يستعملها المتعلم لحل ما يعترضه من مشاكل.

وr، وتعني réseau sémantiqueأي الشبكة الدلالية التي بواسطتها ينظم المتعلم تعلماته أي حصيلة الأدوات الذهنية والمكتسبات القبلية.

وs،وتعني symbolisation،أي الترميز الذي يتحقق على شكل أنساق لغوية،أو جملية.

وقبل الفصل في هذه الاستراتيجيات لا بد من الوقوف عند أهمية اللسانيات في تدريس اللغة العربية، وبصدد هذه النقطة لابد من تحديد مفاهيم، تؤسس لتناول علمي ابستمولوجي في الاشتغال في الحقل المعرفي لاسيما في حقلي اللسانيات والتدريس، والهدف من هذه الإشارة التأسيس لابستمولوجيا التدريس، التي تمكن المدرس من تحيين معارفه، بتحديد مصادرها والعمل على تجديدها.

1- اللسانيات ومدرس اللغة العربية:

شكل ظهور اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة،ثورة علمية هيمنت بعض مفاهيمها على مختلف الحقول المعرفية النقدية والأدبية والأنثربولوجية والتربوية، وغيرها.

وفي ميدان التدريس، وتدريس اللغات بالأساس،انصب الحديث عن الدور الذي يمكن أن تؤديه اللسانيات في تذليل صعوبات تدريس اللغات،لربط وشائج الترابط بين عمل اللساني؛ الذي يشتغل على اللغة كنسق من الرموز والعلامات، وعمل الديداكتيكي الذي يبحث عن أيسر الطرق التي تعين المتعلم على التمكن من الملكة اللغوية وتسخيرها للتواصل، لاسيما واتسام الطرائق التقليدية بالشحن والتلقي السلبي، في تدريس اللغات والذي يعتمد على حفظ المنظومات والمتون، دون أن يعين ذلك على التواصل بواسطة اللغة نفسها.

والانفتاح على اللسانيات الحديثة، ضرورة منهجية على اعتبار انه كما يقر الباحث اللساني عبد الرحمان بودرع "الدافع العلمي الذي يفرض الإفادة من الدرس اللساني الحديث ينطلق من اعتبار النماذج اللسانية والأنحاء كلها قديمها وحديثها،تشترك في وصف اللغات وتتفاوت في طرق وصفها وأهدافه"[1].

أخذا بمضمون قول الباحث، فالدافع العلمي الأكاديمي يفرض استمداد مفاهيم الدرس اللساني الحديث لمعالجة قضايا العلم والإنسان،وموضوع تدريس اللغات يدخل في هذا الباب،فلا بد من مقاربات جديدة لتذليل صعوبات تدريس اللغات، واللغة العربية واحدة منها،لاسيما وضَعف الملكة اللغوية لدى أغلب المتعلمين،في مستويات الابتدائية والثانوية، بل الأدهى والأمر في المستويات الجامعية، وتزايد الإقبال على اللغات الأجنبية بحثا عن فرص للعمل أفضل.

ولا يمانع المشتغلون في الحقل التربوي من الاستفادة من اللسانيات وعلم النفس المعرفي، واثنوغرافيا التواصل، والسوسيولسانيات، التي يمكن أن تعين المدرس في التعامل مع الظاهرة الإنسانية، التي هي ظاهرة معقدة بامتياز، لتداخل النسق اللغوي فيها، بالنسق النفسي والمجتمعي وغيرها، بل إن بعض الباحثين يشترطون في مدرس اللغة أن يكون ملما بالمدارس اللسانية، ويعتبرون ذلك ميزة، يقول مصطفى بوشوك "إن تسلح مدرس اللغة بنظرية لسانية، أو بالأحرى بتكوين متين في مجال الدراسات اللسانية ليعتبر من الشروط الضرورية التي تطبع عمله بالفعالية والنجاعة، وتجعل منه مدرسا يتصف بالأهلية والكفاءة والخبرة لمواجهة صعوبات تدريس اللغة، والتغلب على المشاكل التي تواجهه في عمله، وذلك برصد أنسب الحلول العلمية، سواء تعلق الأمر بالمجال الألسني أو بالمجال الديداكتيكي أو السيكوتربوي"[2].

---

(1) عبد الرحمان بودرع، من ظواهر الأشباه والأشباه والنظائر بين اللغويات العربية والدرس اللساني المعاصر، "الترادف"، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية25، الرسالة227، ص:57،58

(2) مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة الهلال للطباعة والنشر، ط2، سنة 1994، ص: 77

مفاد هذا الكلام أن تسلح المدرس؛ مدرس اللغة خاصة، بعدة بيداغوجية مستقاة من حقول معرفية كاللسانيات وعلم النفس المعرفي، والسوسيولسانيات وإثنوغرافيا التواصل، ستمكنه من تجاوز الكثير من الصعوبات التي تحول دون تمكن المتعلم من الملكة اللغوية، بحيث أن هذه العدة تمكنه من فهم مختلف هذه الصعوبات التي تفرزها التداخلات بين الأنساق اللهجية واللغة العربية مثلا، ثم البيئة الاجتماعية والجغرافية التي تؤثر بدورها محفزة أو مثبطة لعزائم المتعلم في التمكن من ملكة اللغة العربية مثلا.

1-1 مفاهيم:

تدور في فلك تدريس اللغة العربية للناطق بها أو بغيرها مفاهيم لا بد من توضيحها لمعرفة المقصود منها بغية بناء معرفة بالتدريس واللسانيات راسخة تعود بالنفع على المتعلم/ الطالب، ومن هذه المفاهيم: اللسانيات، السوسيولسانيات السيكولسانيات، ديداكتيكا اللغات، الديداكتيك ديداكتيك اللغة العربية، ديداكتيك النحو الوظيفي للغة العربية

1-1-1 اللسانيات:

يقصد باللسانيات ترجمة لمصطلح linguistique، ويعني الدراسة العلمية للغة الطبيعية بعزلها عن سياقاتها التاريخية والاجتماعية وغيرها، وها هو معزى دعوة فريدنان دوسوسيرferdenard. S دراسة اللغة في "ذاتها ولحد ذاتها"، وعزل الكلام عن اللغة؛ باعتبار الكلام ذا بعد فردي،بينما اللغة ذات أبعاد اجتماعية كما نجد في كتابه[1].

ومنظور اللسانيات للغة العربية، هو اعتبارها لغة طبيعية تنمو وتتطور، وقابلة أن تعالج قضاياها باعتماد اللسانيات الحديثة، وهذا الطرح هو الذي نتبناه يقول الفاسي الفهري: "ليست اللغة العربية كما يدعي بعض اللغويين العرب لغة متميزة تنفرد بخصائص لا توجد في لغات أخرى ومن ثمة لا يمكن وصفها بالاعتماد على النظريات الغربية التي بنيت لوصف اللغات أوروبية،بل العربية لغة كسائر اللغات البشرية فاللغة العربية بصفتها لغة

---

(1) SOUSSURE. ferdenand de cours de linguistique generale.op.cit.p ;30-31

تنتمي إلى مجموعة من اللغات الطبيعية وتشترك معها في عدد من الخصائص (الصوتية والتركيبية والدلالية) وتضبطها قيود ومبادئ تضبط غيرها من اللغات"[1].

إذن اللغة العربية من منظور اللساني هي لغة طبيعية، تتطور تنمو، تضبطها قيود...الخ، وهذا لا يعني نقصا من قيمة اللغة العربية بل نراه المدخل الأساس لدراسة اللغة العربية دراسة لسانية علمية.

إن اللغة العربية من منظور اللسانيات، لغة طبيعية" كسائر اللغات البشرية"، بالتالي فتدريس اللغة العربية من المنظور اللساني نفسه، سيعتمد نفس المنهجية في التصور أنها لغة قابلة للتطور والمعالجة اللسانية، وقابلة أن تستثمر الزاد المعرفي اللساني في التدريس، في تشخيص صعوبات التعلم ("عسر القراءة" الأخطاء الإملائية)، وبالتالي التمكن من الملكات اللغوية، والتحكم في إيقاع الزمن المدرسي تفاديا للهدر والتسرب المدرسيين، ويشترط مصطفى بوشوك (1994) تسلح مدرس اللغة بمعارف لسانية، وتكوين تربوي ديداكتيكي متين يقول: "ولن يتأتى للمدرس دراسة الأغلاط اللغوية، وتحليلها وتصنيفها ثم تشخيص أسبابها ومسبباتها، إن لم يكن مسلَّحا بنظرية لسانية وتكوين ديداكتيكي سيكوتربوي، يؤهله لإيجاد حلول ناجعة للتغلب على هذه الاختلالات"[2].

مفاد قول الباحث أن حاجة مدرس اللغة اليوم،إلى اللسانيات بالإضافة إلى تكوينه التربوي، أصبح ضروريا، لاسيما وما يطرحه التعدد اللغوي، وتداخل الأنساق اللهجية من صعوبات أخرى في تدريس اللغة العربية، للناطق بها بله الناطق بغيرها.

2-1-1 ديكتيكا اللغات:

مفهوم جوهري في حقل التربية، واللسانيات فهو يجمع مفهومين: مفهوم الديداكتيك كنظرية التدريس، ومفهوم اللغة، ذلك أن العملية التربوية عملية تستدعي عملا عقلانيا بعيدا عن الارتجالية، لأن الارتجال لا يبني التعلمات بقدر ما يكرس الهدر

---

(1) الفاسي الفهري 1993 ص: 56

(2) مصطفى بوشوك 1994 ص: 25

المدرسي[1]، ولهذا من بين التحديدات للديداكتيك أنه "نظرية لعقلنة وتنظيم تدريس وتعلم معرفة مدرسية عبر فاعلية وتفاعل كل من المدرس والتلاميذ بما تنتجه من وضعيات ديداكتيكية متغايرة، وما تصطدم به من مشكلات وعوائق وما تحققه من نفي وتجاوز"[2].

تكمن أهمية "ديداكتيكا" بالنسبة لمدرس اللغة، في استمداده منه، أدوات وتقنيات ومناهج واستراتيجيات ديداكتيكية، تمكنه من التعامل مع الظاهرة اللغوية، باعتبارها نتاجا اجتماعيا يتأثر بالبيئة والجغرافيا، ونتاجا نفسيا يتأثر بالأبعاد النفسية للمتكلمين؛ ولهذا فإن مباحث "ديداكتيكا" اللغات متعددة ومنها:

- مبحث اللسانيات كنظرية في الاشتغال على اللغات الطبيعية.
- مبحث المناهج، فتدريس لغة من اللغات محكوم بمنهج وبرامج وتوجيهات تربوية محددة.
- مبحث سيكولوجية التعلم؛ باعتبار المستهدف من التعلمات هو المتعلم كرغبات واستعدادات وتمثلات، وكسمات وجدانية وفوارق فردية تميزه عن غيره.

خلاصة القول أن "ديداكتيكا اللغات" بمباحثه يفيد مدرس اللغات من التزود بعدة بيداغوجية ومعارف لغوية، تمكنه من اكساب المتعلمين مجموعة من الملكات اللغوية والتواصلية، علاوة على فهم الظاهرة اللغوية بتعقيداتها الاجتماعية والنفسية. مما يشرعن البحث في المبحثين التاليين: السوسيولسانيات، والسيكولسانيات.

3-1-1 السوسيولسانيات:

يتركب مبحث السوسيولسانيات Sociolinguistique، من مبحث الدراسات اللسانيات، ومباحث علم الاجتماع والانثروبولوجيا، وكل هذه المباحث تحاول تفسير الظاهرة اللغوية بأدوات مختلفة.

---

(1) عبد الوهاب صديقي، ثلاثة مداخل لإصلاح المنظومة التربوية المغربية، 2011 ص:83

(2) عز الدين الخطابي وعبد اللطيف المودني 2003 ص: 12

وقد تطورت نتائج السوسيولسانيات، نهاية السبعينات حيث استطاعت تقديم تصورات جديدة في فهم الظاهرة اللغوية، تتجاوز التناول البنيوي/ التركيبي (اللساني) للغة الطبيعية باعتبارها أنساق رمزية، وأصوات لها دوال ومدلولات.إلى النظر لموضوع اللغة كمعطى اجتماعي، يتفاعل تشكله بالمحيط الجغرافي والبيئة لمتكلم اللغة الطبيعية، ويرتبط هذا المبحث بعلوم متحاقلة، منها ما ينتمي لحقل اللغة ومنها ما له علاقة بحقل علم الاجتماع ك:

- علم اللغة السلالي والجغرافي
- علم اللهجات
- الأنثربولوجيا
- ومقتضى القول أن من مقاصد هذا المبحث توضيح العلاقات الآتية:
- علاقة اللغة بالمجتمع الذي يستعملها
- علاقة اللغة بإنتاج نمط ثقافي معين، وبطبقات المجتمع
- تحديد العلاقة بين مباحث: علم الاجتماع والانثربولوجيا

خلاصة القول أن مدرس اللغة اليوم بحاجة إلى معرفة بعلم السوسيولسانيات، لأنه يتعامل مع متعلم يريد أن يتمكن من ملكة اللغة، لكنه قبل ذاك يتعامل مع اللغة كمعطيات اجتماعية وجغرافية سابقة.

بالتالي فهذا المبحث يفيد المدرس في تفسير الكثير من العوائق الاجتماعية والثقافية، والعوائق الجغرافية، والتي تحول دون تمكن المتعلم من ملكة اللغة العربية كعيوب نطق بعض حروف اللغة العربية في بعض المناطق التي تستعمل الأنساق الأمازيغية في سوس ومناطق الأطلس..الخ، ومشاكل التفكير باللغة الأم الأمازيغية مثلا والتعبير بلغة عربية أقرب إلى الركاكة منها إلى البيان.

وإذا علمنا أن اللغة الطبيعية، لا يستعملها المتكلم انطلاقا من المحددات الاجتماعية والجغرافية المحيطة به، فقط؛ بل وبناء على أبعاد نفسية سيكولوجية، قد تنتج عن اضطرابات مرضية عضوية أو نفسية، تعوق معها التحكم في ملكات اللغة، وهو ما سنوضحه في مبحث السيكولسانيات.

4-1-1 السيكولسانيات:

السيكولسانيات ترجمة لمصطلح Psycholinguistique، مبحث معرفي مرتبط بحقول معرفية متعددة منها: اللسانيات، علوم التربية، والسيكولوجيا.

الذي يميز مبحث السيكولسانيات ربط النشاط الكلامي للفرد، بالأبعاد النفسية، ومقتضى هذا التصور تفسير السلوك الكلامي للفرد بنمو مختلف الجوانب النفسية- الوجدانية، والجوانب العصبية للشخصية، بالتالي فنقص وتعثر الكلام عند الفرد مرده نقص في نمو الذاكرة وأجهزة الدماغ.

وقد ظهر هذا المبحث أول الأمر سنة 1954 نتيجة تضافر جهود علماء النفس واللسانيات وعلماء التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، في جامعة كورنيل Cornell، مع ظهور مؤلف "السيكولسانيات التداول النظري والبحث في القضايا" للساني سيبوك (T. E. Sebeok) وعالم النفس أوزجود (C.B. Osgood)، ثم إلى أوربا فيما بعد، ومضمون هذا الكتاب النظر إلى موضوع السيكولسانيات باعتباره"الدراسة الخصوصية لنمائية الترميز وفك الرموز للإرساليات اللغوية"[1].

وكان صلب اهتمام هذا المبحث ثلاثة اتجاهات وهي:

- اتجاه يدرس اكتساب الفرد للغة
- اتجاه يدرس النشاط اللغوي لدى اليافعين
- اتجاه يفسر أمراض اللغة

وقد اهتم نعوم تشومسكي N Chomsky، مع ظهور اللسانيات التوليدية générative Linguistique، بموضوع اكتساب اللغة وعلاقته بنمو الدماغ، في محاولة منه الإجابة عن مدى مطابقة أنماط السلوك اللغوي للفرد، لنضجه النفسي والذهني، ولهذا أثار في نصوصه ما يسمى بـ"فقر المنبه" أو "مشكلة أفلاطون"[2] ومضمونه لماذا نعرف كما مهما من الأشياء رغم محدودية تجربتنا اللغوية؟

---

(1) نقلا عن بوشوك 1994 ص: 125

(2) أنظر الفاسي الفهري1990 ص: 19

خلاصة القول؛ السيكولسانيات رصد للنشاط الكلامي للأفراد في علاقته بالأبعاد النفسية لهم، ومنه فتمكن المتعلم من ملكة اللغة من هذا المنظور رهين بتكامل الجوانب الوجدانية والعصبية والحس- الحركية، وكل قصور لغوي، أو تعثر في مهارة ما يمكن رده للنقص في الجوانب النفسية نفسها، وبالتالي فاستضمار المتعلم للقواعد الصوتية والتركيبية والمعجمية، قمين بنمو الجوانب النفسية لشخصيته، كمال نضجه الدماغي وهو ينعكس.

1-1-5 البيداغوجيا:

البيداغوجيا: pédagogie تدبير واختيار لطريقة التدريس وتحديد إجراءاتها وتقنياتها في ارتباط بوضعية تعليمية تعلمية أو هي طريقة لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم وهو يمارس عملية التعلم.

وتعتبرها بعض الكتابات مرادفة للديداكتيك، غير أن البيداغوجيا أعم من الديداكتيك فالأولى أعم تشمل مواد متعددة، تتقاطع في قيم محددة، كقيمة المواطنة التي تتقاطعها مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية، والاجتماعيات، ومهارة الحساب التي تتقاطعها المواد العلمية من رياضيات وفيزياء وعلوم الحياة والأرض، بينما الديداكتيك خاص بمادة بعينها كديداكتيك اللغة العربية، وهو ما سنفصل فيه لا حقا.

ولهذا فالبيداغوجيا أنواع متعددة منها:

- بيداغوجية الأهداف
- بيداغوجية الكفايات
- بيداغوجية الخطأ
- بيداغوجية علاجية
- بيداغوجية الفارقية

ويمكن التمييز بينها مثلا من خلال الجدول:

بيداغوجية الأهداف	بيداغوجية الكفايات	بيداغوجية الخطأ	بيداغوجية علاجية	بيداغوجية فارقية
- تعتمد إستراتيجية تحديد الأهداف والمحتويات - يهيمن المدرس فيها كمالك للمعرفة	- المتعلم هو محورها - المدرس موجه لبناء المعرفة	- تؤمن بان أصل بناء المعرفة هو الخطأ - استثمار أخطاء المتعلمين لبناء المعارف	- موجهة لعلاج تعثرات وتعويض نقص ما لدى المتعلم - تصحح وتقوم تعثرات خاصة	- تبرز الفوارق الفردية داخل جماعة القسم - تفيد في دعم المتعثرين وضعاف المتعلمين

يفيد مبحث البيداغوجيا مدرس اللغة العربية في تمكينه من تطوير أدواته في التعامل مع المتعلم وجماعة الفصل، واختيار أنسب الاستراتيجيات، والبيداغوجيات المتنوعة في تمكين المتعلمين من الملكات اللغوية والتواصلية، كما يساعده أيضا في إبراز الفوارق الفردية لجماعة الفصل، بالتالي معالجة تعثراتهم اللغوية والنطقية بما يناسب من استراتيجيات التقويم والدعم.

1-1-6 الديداكتيك:

يتوارد مفهوم الديداكتيك في الكتابات التربوية باعتباره ترجمة لـ"didactique" باللغة الفرنسية، ويعني علم التدريس، وفن التدريس، وتطلق عليه المؤلفات العربية في حقل التربية مقابلات متعددة منها؛ تدريسية المادة، وديداكتيكا، وفن التدريس، ومنهجية التدريس، وعلم التدريس، والتعليمية... ويعد كومينوس Comenius أول من استخدمها كمرادفة لفن التعليم منذ 1657م في كتابه "الديداكتيكا الكبرى"[1].

خلاصة القول؛ الديداكتيك يعني التفكير في مختلف الاستراتيجيات الممكنة لتدريس مادة من المواد، من جانب محتواها، ومنهجها ومنطلقاتها المعرفية، ومن جانب المتعلم واستعداداته في وضعية التعلم، والمدرس وعدته وتكوينه، ويرتبط بالديداكتيك مفهوم "المثلث

(1) محمد الدريج 2011 ص: 8

الديداكتيكي" Triangle didactique، ويركز التحليل النسقي للديداكتيك على تحليل مختلف العلاقات التفاعلية بين مكونات الفعل الديداكتيكي وهي المدرس والمادة والمتعلم، وكأقطاب ثلاثة وهي:

- القطب البيداغوجي، ويربط علاقة المدرس بالمتعلم، ويوثقها مفهوم "التعاقد الديداكتيكي" le contrat didactique، ويركز على الاتفاقات التي تحدد أدوار ومهام المدرس والمتعلم، والتي تجعل التواصل التربوي الصفي، يعرف سبيله للنجاح، فالحياة مبنية على التعاقد ورباط الميثاق، والحياة التربوية أولى بها، فغياب التعاقد الديداكتيكي، يفضي إلى الفوضى وغياب المردودية، وغياب جودة الفعل التربوي.
- القطب السيكولوجي، ويربط علاقة المتعلم بالمادة المتعلّمة، وتمثلاته les représentations حولها، واستعداده للتفاعل معها، من خلال استدماج المكتسبات القبلية، بغية بناء معرفة جديدة. وكلما تم استثمار تمثلات المتعلم في بناء معارف جديدة، كلما تفاعل وشارك في بناء تعلماته، والأمر ينعكس.
- القطب الابستمولوجي ويركز على العلاقة بين المدرس والمعرفة، أي الكشف عن الآليات التي يتم تفعيلها داخل "العلبة السوداء" -كما سماها أحد الباحثين[1] - المعرفية للمدرس، وحقول استمداده لها، وهذا جوهر بحث الدراسة، وتبرز مهارة المدرس في تجويد فعل النقل الديداكتيكي[2] La transposition didactique من خلال مجموعة العمليات الإستراتيجية التخطيطية التي يعتمدها المدرس لنقل المعارف من مستواها الأكاديمي العالم، إلى المستوى المبسط المتعلم،من خلال التفاعل الايجابي بينه وبين المتعلم في بناء المعرفة من خلال التوجيه الهادف، والتواصل الصفي البناء، بغية استثمار الموارد المدمجة، لتحقيق مرامي المنهاج المدرسي والتوجيهات التربوية، وتفعيل الأطر المرجعية للمادة قيد الدرس.

---

(1) عبد الله الخياري،2012،ص: 132

(2) M. Develay et Colla 1987, p. 61

وتحكم الفعل الديداكتيكي من منظور نسقي معرفي سجلات، تهيكل وتدمج أفعال العملية التعليمية – التعلمية، وتمكننا من فهم تمفصلات الفعل التربوي، الذي تحدده اشتراطات يفرضها السياق المؤسساتي، المحيط بالمتعلم وانعكاسها على تمكنه من بناء المعارف، ومن هذه السجلات:

- السجل السيكولوجي le registre psychologie: ومدار حديثه فعل التعلم، والاستراتيجيات التي يفعلها المتعلم من أجل اكتساب المعارف، علاوة على مجموعة من الأبعاد النفسية، والعقلية –الذهنية، المتعلقة بتمثلاته ومكتسباته السابقة واستعداداته.
- السجل المؤسساتي le registre institutionnel: ومقتضاه محيط المؤسسة الذي يؤثر على فعل التعلم، كموقع المؤسسة التربوية، ووسطها (حضري، قروي)، والظروف الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين، هذا بالإضافة إلى السياسة التربوية، التي يحددها فلسفة المنهاج، والكتاب الأبيض، وغيرها من الأطر المرجعية كالمذكرات التربوية، والكتب المدرسية وغيرها التي تؤطر الفعل التربوي.
- السجل البيداغوجيle registre pédagogique: ويحلل فعل المدرس وأداءه داخل الوسط الصفي، وتحدد هذا الفعل محددات منها؛ التكوين الأكاديمي للمدرس، وتخطيطه للدرس، وتفاعله مع المتعلمين، والاستراتيجيات التي يعتمدها في إيصال المعارف.
- السجل الابستمولوجيle registre epistemologique: ومدار حديث فعل المعرفة-الذي ركز عليه أندري جيوردان A.Gordan في تحليله الديداكتيكي، في علاقاته بتمثلات les représentations المتعلم وتصوره للمادة، واستعداداته لاكتساب المعرفة نفسها، كمضامين وقيم وأنساق ثقافية.

خلاصة القول، إن الفعل الديداكتكي، مستويات وعلاقات وسجلات وأقطاب، يمكن تحليلها من فهم فعل نقل المعرفة للمتعلم، والأسس الابستمولوجية المعتمدة في ذلك، من خلال استحضار تمثلات المتعلم أولا، والاستراتيجيات التخطيطية للمدرس ثانيا،

والسياق المحيط بالمؤسسة التربوية ثالثا،من أجل نجاح تمكن المتعلم من المعارف كقيم، وسلوكات وأنساق تسهم في التنمية والتقدم والازدهار.

ويمكن الاستعانة بالجدول الآتي لتوضيح تفاعلات مكونات الفعل الديداكتيكي كما يلي:

مستوى المتعلم	مستوى المدرس	مستوى المادة
- فهم ظروفه النفسية والاجتماعي، والعوائق التي تحول دون تمكنه من الملكات - تحفيزه وإثارة دافعيته وتشويقه إلى التعلمات - تنمية التعلم والتكوين الذاتي،وتحبيب القراءة والمطالعة الحرة لديه - فهم أمراض اللغة لدى المتعلم،باعتباره ابن جماعة لغوية تنتمي إلى جغرافيا تؤثر في اكتسابه للغة (سوسيولسانيات)علاوة أنه يمثل أبعاد نفسية لغوية (سيكولسانيات) بغية إيجاد الحلول الملائمة لهذه الأمراض وتجاوزها صعوباتها.	- تجديد المعارف والوعي بالمادة المدرسة - المواكبة لمستجدات الحقل التربوي (المنهاج،المذكرات التربوية،. وعلوم التربية وعلم النفس المعرفي والتشريع التربوي...الخ) - المواكبة لمستجدات حقل التخصص كالنقد واللسانيات والآداب - تجويد العدة الديداكتيكية، والرغبة في تجويد الممارسة التدريسية من جيد إلى أجود	- تعبئة الموارد المعرفية - تنقيح ونقد معارف الكتاب المدرسي - تجويد أساليب النقل الديداكتيكي - الوعي بإشكالات تدريس المادة من خلال استثمار التجربة التدريسية وتراكماتها. - المساهمة في تجويد تدريس المادة من خلال الانفتاح على الشركاء (جمعية أساتذة اللغة العربية نموذجا) - تحفيز المتعلم على المساهمة في تفعيل الأندية الموازية ذات الاهتمام بالتخصص كأندية (الإبداع، السرد، المسرح، الخط العربي...الخ

1-1-6-1 دواعي الاهتمام بديداكتيك اللغة العربية:

اقتضى ظهور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000 تقديم تصور جديد للمدرسة المغربية تنتقل بواسطته، من مدرسة لتلقي المعارف، -اعتمادا على "مقاربة بالأهداف"، المقاربة التي تضمن سلطة المدرس، كمالك للمعرفة، ويعتبر المتعلم بناء على هذا "وعاء للشحن"- إلى

مدرسة متعددة الأساليب، منفتحة على محيطها السوسيو اقتصادي، باعتبارها في "قلب المجتمع"، تساهم في اكساب المتعلم تقنيات ومهارات للتكوين الذاتي، وبناء التعلمات بعيدا عن الشحن السلبي، من خلال "مقاربة الكفايات" كإطار بيداغوجي جديد يعتمد خلق وضعيات – مشكلات تساعد المتعلم على حلها، استجابة لحاجات سوق الشغل.

وبناء على هذا، فقد تم تحيين مناهج والبرامج والمقررات الدراسية حتى تستجيب لهذه الغايات، وفي هذا الإطار تم اعادة النظر في "مناهج وبرامج اللغة العربية"، للتأسيس لتصور جديد ل" ديداكتيك اللغة العربية" وذلك للدواعي الآتية منها[1]:

- الملاءمة الجيدة للمناهج والبرامج مع وضعيات التدريس الجديد.
- التصريف الأمثل للإجراءات والتدابير المتخذة والمقترحة لتدريس المواد والتخطيط لإنجاح رهانات المناهج والبرامج الجديدة.
- تحويل مركز الاهتمام من التعلم المتمركز حول المعرفة إلى التعلم المتمركز حول المتعلم انسجاما مع بيداغوجية الكفايات.
- التحيين المتواصل لوسائل العمل الديداكتيكي الصفي وعدته وفق مستجدات التربية والتكوين.
- النقل الديداكتيكي السليم للمعارف والقيم والمهارات والكفايات المستهدفة إلى محتويات وأنشطة مدرسة في وضعيات ديداكتيكية خاصة.

لقد تبدى مما قيل، أن الاهتمام بديداكتيك اللغة العربية، أملاه الانسجام مع الوضعيات الجديدة التي يفرضها، تبني مقاربات بيداغوجية، تتمركز حول المتعلم وسبل تمكنه من المعارف والمهارت والمواقف، والملكات اللغوية والتواصلية، مما ينسجم مع الطرح "الوظيفي" الذي يرى في المعارف التي ينبغي أن يتمكن منها المتعلم هي التي يمكن توظيفها في حياته، والتي يمكن استثمارها في حل/ والتعامل مع الوضعيات التي يُصادفها في محيطه السيوسيو اقتصادي، ويتطلبها سوق الشغل، على اعتبار أن المعارف ليست مقصودة لذاتها،

---

(1) التكوين المستمر، ديداكتيك اللغة العربية 2009، ص:7

وإنما المقصود سبل التغلب على المشكلات التي تعترض المتعلم في بناء المعارف والتكوين الذاتي.

7-1-1 التعدد اللغوي:

يقصد بالتعدد اللغوي ترجمة لمصطلح Plurilinguisme، وهو غير الازدواج اللغوي Diglossie وغير مصطلح الثنائية اللغوية Bilinguisme.

ويقصد بالتعدد اللغوي به بيئة لغوية متعددة الأنساق اللغوية، فنجد اللغة العربية، واللغة الفرنسية، واللغة الاسبانية وغيرها، وهو محمود ومستحب، إلا أنه في بيئة متخلفة لغويا يطرح "فوضى لغوية"، يدرس المتعلم لغات متعددة ولا يتمكن من واحدة؟!!

ولا نعني بالمصطلح الثنائية اللغوية بين اللغة العربية/ واللغة الفرنسية، أو اللغة العربية/ واللغة الانجليزية وغيرها، ولا نعني به أيضا الازدواج اللغوي بين اللغة العربية والأنساق اللهجية المتعددة كالمكون الحساني والمكون الدارج والمكون الأمازيغي بمختلف تفريعاته.

ولهذا – وفي ظل هذا الوضع- لا بد من تخطيط لغوي، يضمن سياسة لغوية يتمكن المتعلم المغربي من اللغات الوطنية،كأن يتمكن المتعلم من اللغة العربية أولا، أو اللغة الأمازيغية، ثم يفتح على آفاق اللغات العالمية كاللغة الفرنسية والانجليزية وغيرها.

وإذا أضفنا عائقا لا يقل شأنا وهو "التعدد اللهجي"، قلنا أن تمكن المتعلم المغربي من اللغة العربية، صعب لأن البيئة اللغوية المغربية بيئة لهجية متسمة بالتعدد مما يحول دون تمكن المتعلم من ملكات اللغة العربية، لاسيما حين يعمد المتعلم التفكير باللغة الأم التي اكتسبها في محيطه الأسري،- ولنقل الأمازيغية مثلا- والكتابة بنسق لغوي آخر، مما يسقطه في الركاكة والترجمة بالنسبة للغة العربية مثلا.

فإن كان للتعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، (الأوراغي 2002)، وعلى الأمن اللغوي فإن له انعكاسات لا تقل صعوبة في تمكن المتعلم من ملكات اللغة العربية.

في ظل هذا الوضع نتساءل عن العراقيل والصعوبات التي يطرحها "التعدد اللهجي" أمام المتعلم والتي تحول دون تمكنه من الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية.

2- اللسانيات الوظيفية إطار نظري:

شكل تدريس اللغة العربية، من منظور لساني وظيفي أحد مشاريع البحث التي تستهوي الباحثين والمشتغلين المهتمين بحقل البيداغوجيا والديداكتيك، لاسيما مدرسي ومفتشي اللغة العربية، وهذا المطمح مشروع بالنظر إلى الرغبة الجامحة الملحة التي تروم تطوير أداء اللغة العربية، وتمكن المتعلم من ملكاتها اللغوية والتواصلية؛ في عصر الثورة المعرفية والتكنولوجية التي تفجرت مع ثورة الانترنت، مما يشرعن مطلب تطوير تدريس اللغة العربية من منظور لساني حديث، في زمن التعلم المبرمج والتكنولوجيات المتطورة، وأعتقد أن المدخل الأساس لتطوير تدريس اللغة العربية، هو استثمار ما جاءت به اللسانيات العربية الحديثة، وكل هذا يستدعي في نظري حوسبة معجم اللغة العربية، والتقعيد لنحو جديد، وتيسير القديم، بحيث يطابق الملكة اللغوية لمتكلم اللغة العربية الحالية.

والمقصود باللسانيات الوظيفية، تلك النظرية التي تؤمن بأن وظيفة اللغة الطبيعية بين المتخاطبين هي إتاحتها للتواصل بينهم، والتي تأسست مع أعمال فرت Firth وسيمون ديك Simon Dik وهنخفلد Henkhfeld وماكنزي Makanzie ، وفي العالم العربي يعتبر أحمد المتوكل المؤسس لنحو الخطاب الوظيفي للغة العربية من خلال كتاباته التي امتدت زهاء ثلاثة عقود.

يرتكز النحو الوظيفي على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تحدد طريقة اشتغاله على اللغة الطبيعية، وتبرز خصوصياته

ويمكن الإقرار أن الذي يميز النحو الوظيفي، هو نظره للغة الطبيعية كأداة للتواصل بين المتخاطبين، فالذي يهم النحو الوظيفي، هو القدرة التواصلية لدى مستعمل اللغة الطبيعية، ويستند هذا النحو على مجموعة مبادئ وهي:

- "وظيفة اللغات الطبيعية هي التواصل بين المتخاطبين
- موضوع النحو الوظيفي هو وصف وتفسير القدرة التواصلية"

- النحو الوظيفي نظرية في التركيب والدلالة منظورا إليهما من وجهة نظر تداولية
- يسعى النحو الوظيفي تحقيق ثلاث كفايات: كفاية نفسية، كفاية تداولية، كفاية نمطية
- يشتمل بنية نظرية النحو الوظيفي على ثلاث مستويات تمثيلية وهي:
• مستوى تمثيل الوظائف الدلالية كوظيفة المنفذ، ووظيفة المتقبل، ووظيفة المستقبل، ووظيفة المستفيد، نحو ما نجد في الجملة الآتية، شرح الأستاذُ الدرسَ للتلاميذِ فالأستاذُ منفذ الدرسَ متقبل للشرح للتلاميذِ مستفيد
• مستوى تمثيل الوظائف التركيبية كوظيفة الفاعل، ووظيفة المفعول
• مستوى تمثيل الوظائف التداولية كوظيفة المبتدأ ووظيفة المحور ووظيفة الذيل، وقد أضاف المتوكل وظيفة خامسة هي وظيفة المنادى المتوكل (1985)
- تشتق الجملة عن طريق بناء بنيات ثلاث وهي؛ البنية الحملية، ثم البنية الوظيفية، ثم البنية المكونية، عن طريق تطبيق ثلاث مجموعات من القواعد: هي "الأساس" و"قواعد إسناد الوظائف" و"قواعد التعبير".
- تشتمل قواعد الأساس على قواعد المعجم، وقواعد تكوين المحمولات والحدود، حيث تضطلع قواعد المعجم بإعطاء المحمولات والحدود الأصول، في حين تضطلع قواعد تكوين المحمولات والحدود المشتقة، ويمثل للمحمولات أصولا أو مشتقة في شكل أطر حملية[1].
- تشكل البنية الحملية دخلا لقواعد إسناد الوظائف، التي يتم بواسطتها الانتقال من البنية الحملية، إلى البنية الوظيفية
- تسند إلى حدود الحمل الوظائف التركيبية (الفاعل والمفعول) أولا، ثم الوظائف التداولية [2] (المنفذ والمتقبل والمستقبل..)

---

(1) يقصد بالأطر الحملية عند احمد المتوكل وهي التي تحدد المحمول ومقولته التركيبية (اسم صفة فعل..) وموضوعاته وقيود الانتقاء التي يشترطها المحمول في موضوعاته والأدوار الدلالية.

(2) يقصد بالوظائف التداولية أربعة وظائف وهي وظيفتان داخليتان وهما المحور topic، والبؤرة focus وتسندان إلى حدود الحمل، ووظيفتان خارجيتان وهما المبتدأ thème والذيلtail، وتسندان إلى مكونين لا ينتميان إلى الحمل، وقد أضاف المتوكل وظيفة خامسة هي المنادى المتوكل 1985.

نحو ما نجد في هذه الجملة:

- اللسانياتِ دَرَسَ البَاحِثُ
- فاللسانيات تركيبيا تشغل وظيفة مفعول، أما تداوليا فتشغل وظيفة بؤرة
- دَرَسَ حمل
- البَاحثُ تركيبيا يشغل وظيفة فاعل، أما تداوليا فيشغل وظيفة محور ودلاليا يشغل وظيفة منفذ

أما قواعد التعبير فتضم مجموعة قواعد كما يلي:

- قواعد إسناد الحالات الإعرابية
- قواعد إدماج مخصصات الحدود (إدماج أداة التعريف مثلا)
- القواعد المتعلقة بصيغة المحمول (بناء الفاعل / بناء المفعول)
- قواعد الموقعة داخل الجملة
- قواعد إسناد النبر والتنغيم

1-2 دواعي تبني اللسانيات الوظيفية في تدريس اللغة العربية:

إن أي باحث يتبنى نظرية لسانية دون أخرى لا بد وأن يقدم مسوغات ذلك، مبنية على وعي ابستمولوجي، واستلهام لخلفياتها المعرفية، ومدى قدرة النظرية فعلا على الإيفاء بالغرض لاسيما في حقل التربية الذي لا يحتمل التنظير بقدر ما يتوق إلى الإجراء.

ولهذا حاولنا في هذه الدراسة التصدي لدعوى إمكانية استثمار مفاهيم النحو الوظيفي من خلال كتابات أحمد المتوكل، الذي يعتبر خير ممثل لهذا النموذج في الثقافة العربية، في إنجاح التواصل التربوي الصفي، ويقتضي الدفاع عن هذه الدعوى طرح مسوغات تبنيه ومنها:

- نظر اللساني الوظيفي للغة الطبيعية أنها تؤدي وظيفة التواصل بين المتخاطبين
- موضوع النحو الوظيفي هو وصف وتفسير القدرة التواصلية

- النحو الوظيفي نظرية في التركيب والدلالة منظورا إليهما من وجهة نظر تداولية
- سعي نحو الخطاب الوظيفي إلى تحقيق الكفاية التفسيرية، انسجاما مع مبادئه، وتتفرع هذه الكفاية إلى ثلاث كفايات فرعية وهي: الكفاية التداولية Compétence Pragmatique، الكفاية النفسية Compétence psychologie، الكفاية النمطية Compétence Typologique

فمقتضى الكفاية التداولية، ربط الخطاب بشروط استعماله، ومحددات السياق التي ولدته،أما الكفاية النفسية فينصب اهتمامها على ربط الخطاب بشروط انتاجه، والشروط النفسية للمخاطَب، والتي تعينه على الفهم والتأويل، أما الكفاية النمطية، فمضمونها سعي نحو الخطاب الوظيفي، دراسة مختلف أنماط اللغات، والخطابات وإبراز مكامن اختلافها وائتلافها.

ومقتضى هذه المسوغات، أهمية النحو الوظيفي بالنسبة لمدرس اللغة، من خلال التركيز على "القدرة التواصلية" التي تمكن مستعمل (المتعلم) اللغة الطبيعية، من التمكن ملكة اللغة، من خلال نسقين؛ نسق النحو كقواعد معيارية، تحكم بنية التراكيب، ثم نسق الاستعمال؛ وبواسطته يكتسب المتعلم الشروط التداولية لاستعمال عبارات لغوية تبعا لسياقات محددة، تأسيا بالقاعدة البلاغية: "لكل مقام مقال".

ولهذا رأينا أن حاجة الوسط الصفي اليوم إلى التواصل الذي يفضي إلى التخاطب، باستثمار اقتراحات النحو الوظيفي، ضرورة ملحة على اعتبار أن أزمة الفعل التربوي اليوم، هي أزمة تواصل بناء، بين الشركاء والمتدخلين في الفعل التربوي، بين الأطر الإدارية والتربوية، وبين الأطر التربوية والمتعلمين، مما ينتج عنه سلوكات لا تربوية، كالعنف المدرسي والتدخين في صفوف المتعلمين، والغش في الامتحانات، بالتالي الهدر والتسرب والفشل المدرسي، وقد سبق، أن ربطنا في مقال سابق بين أزمة المنظومة التربوية بأزمة التواصل[1]،

---

(1) عبد الوهاب صديقي، ثلاثة مداخل لإصلاح المنظومة التربوية المغربية، ص:84

ولا نقصد التواصل بمفهومه الأفقي "التسيدي"[1] من رئيس إلى مرؤوس، وإنما بمفهوم "التواجه"[2] المفضي للفهم والتبليغ والانتفاع بالخطاب من طرف الخاطِب والمخاطَب، ذلك أن من مقتضيات التواجه (وجها لوجه) استحضار المخاطِب (مدرسا أو غيره) انه يتفاعل مع مخاطَب (متعلم أو غيره) "إنسان" له كرامة ومشاعر، بالتالي تقديره، وعدم ازدرائه، الذي من شأنه أن ينخرم معه حبل التواصل.

وسيأتي لا حقا التفصيل في مهارة التواصل من منظور اللسانيات الوظيفية في تدريس اللغة العربية للناطقين بها.

2-2 – اللسانيات الوظيفية وديداكتيك اللغة العربية:

نعتقد أن اللسانيات الوظيفية، نظرية صالحة أن تعتبر إطارا نظريا وتطبيقيا، لوضع ديداكتيك النحو الوظيفي في اللغة العربية، بغية تبسيط الظواهر الوظيفية واستثمارها في بناء مقررات اللغة العربية في السلك الثانوي.

وقد تصدت الكتابات اللسانية الوظيفية للوصول لهذا المرمى،من خلال استرتيجيتين هما:

- تقريب مفاهيم وإليات النحو الوظيفي، للأساتذة والمفتشين
- تبسيط المقاربات الوظيفية لظواهر لغوية معينة كالعطف، والاستفهام والاستلزام الحواري ويقترح (المتوكل 2006) لبلوغ تدريس للغات أمثل مايلي:
- تتم عملية تعليم اللغات في مقابلة لغة المتعلم باللغة المراد تعلمها
- تعليم لغة ما في التدريس، يستدعي فحص ظواهر عامة تجمع خصائص وظيفية دلالية وتداولية كظاهرة التبئير مثلا

---

[1] التسيد مفهوم استعمله الباحث طه عبد الرحمان في كتابه "روح الدين من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية" المركز العربي 2012 ويقصد به الإنسان الأفقي العلماني الذي يعتقد أنه سيد مع ما يترتب على هذا التسيد من ظلم وعنف وطغيان، في مقابل الإنسان العمودي الدياني الذي يؤمن أنه عبد لمعبود هو الله.

[2] نستعمل هنا التواجه كما يستعمله الباحث طه الرحمان،كمبدأ من مبادئ التخاطب الإنساني، اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي2006ص:243

- تحسيس المتعلم بما يؤالف وبما يخالف بين لغته الأصلية واللغة التي يتعلمها، وهذا مضمون الكفاية النمطية Compétence typologique.

يستفاد إذن من الاستراتيجيات الديداكتيكية التي يقترحها النحو الوظيفي في تدريس اللغة العربية،أنها تتسم بالجدة وإمكانية أجرأتها، شريطة استيفاء شرطين هما:

أولا: ضبط إواليات النحو الوظيفي؛ مفاهيم وأدوات اشتغال،

ثانيا: التعامل الشمولي مع الظواهر الدلالية والتداولية التي يتم فحصها، واهمية النحو الوظيفي تكمن في كونه يستدمج مجموعة من المفاهيم السابقة التي سبقت الإشارة إليها، فالسوسيولسانيات كمبحث يربط اكتساب اللغة بالشروط الاجتماعية المحيطة بالمتعلم، يمكن تعويض هذا المبحث بـ"الكفاية التداولية" Compétence pragmatique ، التي يروم النحو الوظيفي تفسيرها، ومفادها ربط اللغة بشروط الاستعمال، فمستعمل اللغة الطبيعية، يكتسب نسقين: نسق القواعد التركيبية للغة، ونسق الاستعمال؛ أي ربط المقال بالمقام، بل قد نذهب إلى القول أن اقتراح النحو الوظيفي القالب الاجتماعي ضمن نموذج مستعمل اللغة الطبيعية (المتوكل 2003)، ربط للخطاب بالشروط الاجتماعية التي ولدته.

وإذا كان مبحث السيكولسانيات، يربط إنتاج اللغة بنضج الجوانب الوجدانية والنفسية لشخصية الفرد، فإنه من منظور النحو الوظيفي يمكن تعويض هذا المبحث بـ"الكفاية النفسية" Compétence psychologique، التي ينصب اهتمامها على ربط اللغة بشروط إنتاجها، والشروط النفسية للمتكلم والمخاطَب، والتي تعينه على الفهم والتأويل.

2-1 نحو الطبقات القالب وديداكتيك اللغة العربية:

يقدم نحو الطبقات القالبي (المتوكل 2003)، تفسيرات تعين مدرس اللغة العربية على فهم الاضطرابات اللغوية، وقد قدمت من وجهة نظر النحو الوظيفي دراسات لمعالجة وتفسير بعض أمراض اللغة لدى مستعمل اللغة الطبيعية والتي تظهر في انتاجاته اللغوية من

قبيل؛ انعدام الوظائف التداولية (البؤرة والمحور)، أو انكسار وخلل في السلسلة المحورية للخطاب.

وسيمكن استثمار هذه الدراسات مدرس اللغة العربية، من تفسير أسباب قلق العبارة اللغوية في إنجازات المتعلمين، وغياب الانسجام والتناسق، وخلل في السلسلة المحورية من خلال الانتقال من موضوع إلى موضوع دون موجب لذلك، علاوة على تفسير ركاكة العبارة، وقد توصلت نتائج هذه الدراسات إلى تصنيف الاضطربات اللغوية تبعا للآتي:

نوع الخلل	نوع المستوى	نوع الطبقة
- خلل عقلي أو خلل نفسي	- خلل في المستوى التمثيلي أو في المستوى البلاغي أو في المستوى العلاقي	- خلل في طبقة الوظائف التداولية (انعدام البؤرة والمحور مثلا) - خلل في طبقة الوجه والانجاز

وتروز نظرية النحو الوظيفي رصد مأربين هما:

- وضع تعالقات بين صنف الاضطراب اللغوي وصنف الاضطراب النفسي والعقلي.
- تمييز الاضطراب اللغوي عن الانزياح اللغوي الفني السليم.

خلاصة القول أن نظرية النحو الوظيفي بهذا المعنى نسق متكامل يمكّن استثماره من وضع خطة ديداكتيكية لتدريس اللغات عامة واللغة العربية خاصة، لأنها تستجمع نتائج المفاهيم السابقة، فهي نظرية تقدم نموذج ديداكتيك النحو الوظيفي في اللغة العربية، وهي نظرية تستحضر الشروط الاجتماعية والتداولية في اشتغالها على اللغة الطبيعية، وهي نظرية لتفسير الاضطرابات اللغوية وتفسيرها والمساهمة في معالجتها. مما يصح معها القول أن نتائجها صالحة أن تستثمر في تدريس وظيفي للغة العربية.

لأهمية هذه المفاهيم وتحيينها بالنسبة لمدرس اللغة العربية، نتوقف الآن عن كيفية استثمار هذه العدة المفاهيمة التي تقترحها علينا اللسانيات الوظيفية في تدريس اللغة العربية للناطق بها او بغيرها.

2-2 اللسانيات الوظيفية وتدريس اللغة العربية للناطقين بها؛ درس التواصل للسلكين الثانوي الإعدادي والتأهيلي نموذجا

ينبني التواصل التربوي الفعال، على تفاعلات جيدة بين أركانه، تفاعلات تفضي إلى تخاطب، ينتفع بواسطته المتعلم، بذلك يتحقق جدواه، بالتالي بلاغته، وحجاجيته، لأن التواصل الإنساني محكوم بالتبليغ والحجاج والتأويل.

ولهذا حاولنا في هذه الدراسة التصدي لدعوى إمكانية استثمار مفاهيم النحو الوظيفي من خلال كتابات أحمد المتوكل، الذي يعتبر خير ممثل لهذا النموذج في الثقافة العربية، في إنجاح التواصل التربوي الصفي، ويقتضي الدفاع عن هذه الدعوى طرح مسوغات تبنيه ومنها:

- نظر اللساني الوظيفي للغة الطبيعية أنها تؤدي وظيفة التواصل بين المتخاطبين
- موضوع النحو الوظيفي هو وصف وتفسير "القدرة التواصلية"
- النحو الوظيفي نظرية في التركيب والدلالة منظورا إليهما من وجهة نظر تداولية
- سعي نحو الخطاب الوظيفي إلى تحقيق الكفاية التفسيرية، وهي ثلاث كفايات فرعية وهي: الكفاية التداولية، الكفاية النفسية، الكفاية النمطية.

2-2-1 التواصل التربوي ونحو الخطاب الوظيفي؛ تحديدات:

يُقصد بالتواصل التربوي؛كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقات التواصلية بين مدرس والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم. كما يتضمن المكان والزمان والوسائل التواصلية وهو يهدف إلى تبادل ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتعلم.

التواصل التربوي محكوم ب:

المكان	الزمن	الوسائل الديداكتيكية	المتعلم	المدرس
الوسط الخاص؛كفضاء للدرس يساهم في تحبيب العلم والمعرفة للمتعلم الوسط العام كفضاء قروي/ حضري/ شبه حضري)	مرتبط بالإيقاعات الزمنية المدرسية، وقد يتأثر بعوامل كالمواسم (المهرجانات،الموسم الفلاحية(الحصاد مثلا) الظروف المناخية الصعبة (الحرارة المرتفعة، الثلوج)	-وسائل تقليدية بسيطة -وسائل حديثة كالوسائط الرقمية لغة الصورة	- استعداداته ورغباته - تمثلاته حول المادة موضوع الدرس	عدته المعرفية والديداكتيكية تمثلاته حول المتعلم والفضاء الخاص والعام معرفته بالسياق الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للمتعل

ومحكوم بالعلاقات الآتية:

المتعلم / المدرس	المتعلم/ المتعلم	المتعلم/ المادة
يحددها العقد الديداكتيكي le contrat didactique كميثاق وقررات سابقة وتركز على الاتفاقات التي تحدد أدوار ومهام المدرس والمتعلم	يحددها طبيعة المجتمع منفتح يقبل الآخر،مجتمع قبلي منغلق (ينتج عنصرية اللون أو اللغة) طبيعة العلاقات بين المتعلمين والأطر التربوية والإدارية	يحددها رغبات وتمثلات المتعلم حول المادة،les représentation واستعداده للتفاعل معها، من خلال استدماج المكتسبات القبلية، بغية بناء معرفة جديدة.

أما النحو الوظيفي فنظرية لسانية تؤمن بأن هدف اللغة الطبيعية تحقيق وظيفة التواصل بين المتخاطبين، فهدف اللساني الوظيفي هو تفسير القدرة اللغوية لمستعمل اللغة الطبيعية،كقدرة تواصلية، وبذلك النحو الوظيفي عن النظريات الصورية كالنحو التوليدي مثلا بكونه يقر بأن الوظيفة الأساس للغة الطبيعية هي تحقيق التواصل،فإن ثمة وظائف أخرى قد تؤديها اللغة الطبيعية إلا آوية لوظيفة أساس هي إتاحتها للتواصل بين المتخاطبين.

وتتشكل القدرة التواصلية لمستعمل اللغة الطبيعية، حسب (ديك 1989) من ملكات خمس منها:



الملكة اللغوية: وهي الملكة التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج وتأويل عبارات لغوية معقدة ومتباينة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

الملكة المعرفية: وهي ملكة تتيح لمستعمل اللغة الطبيعية تكوين مخزون معرفي منظم، والاحتفاظ به وتوظيفه حين الحاجة، وهي ملكة تمكنه كذلك من اشتقاق معارف من عبارات لغوية واختزالها ثم استعمالها في تأويل عبارات لغوية أخرى.

الملكة المنطقية: وهي ملكة التي يتسنى لمستعمل اللغة الطبيعية، بواسطتها أن يشتق معارف إضافية من معارف أخرى، مستخدما قواعد استدلالية تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي.

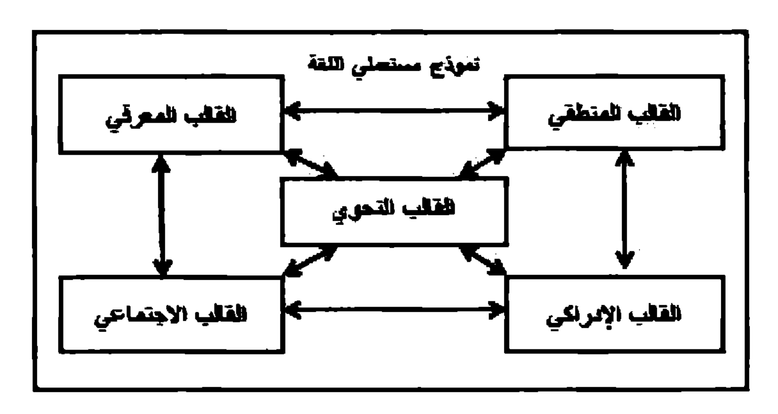
الملكة الإدراكية: وهي ملكة تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من توظيف المعارف التي يستخلصها من إدراك لمحيطه في إنتاج وفهم العبارات اللغوية.

الملكة الاجتماعية: فهي مجموعة من القواعد والمبادئ الاجتماعية التي تمكن مستعملي اللغة الطبيعية من استعمال اللغة المناسبة بالنظر إلى وضع مخاطبه وإلى الموقف التواصلي وإلى الغرض المروم تحقيقه. وانطلاقا من هذا التصور للقدرة التواصلية باعتبارها مشكلة ومكونة من الملكات المشار إليها بني التصور "نموذج لمستعملي اللغة الطبيعية: باعتباره مجموعة من القوالب الخمس: القالب النحوي، القالب المنطقي والقالب الإدراكي، القالب المعرفي والقالب الاجتماعي.

يفرق نموذج ديك 1989 بين نوعين من القوالب؛ قوالب آلات وقوالب مخازن، تضم قوالب آلات: القالب النحوي والقالب المنطقي، بينما تضم قوالب المخازن: القالب المعرفي والقالب الإدراكي والقالب الاجتماعي.

ويكمن دور القوالب آلات في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، أما القوالب المخازن فدورها تكميلي يتجلى في إمداد القوالب آلات، بما يستدعيه الإنتاج والتأويل من معلومات لغوية وتداولية، وتتفاعل هذه القوالب كما في الآتي:

نموذج مستعملي اللغة:



2-2-2مفهوم التواصل وعوائق تأويل الخطاب في النحو الوظيفي:

ينبني تصور النحو الوظيفي لوظيفة التواصل التي تؤديها اللغة الطبيعية، والتي تضمن سيرورة الخطاب بين المتخاطبين واستمراريته، على النظر لهذه الوظيفة نظرة شمولية غير قابلة للتجزئة، علاوة على اعتبارها من المبادئ المنهجية المميزة لنظرية النحو الوظيفي عكس الأنحاء الصورية التي لا تعير اهتماما لوظيفة التواصل التي يمكن أن تؤديها اللغات الطبيعة.

تهتم اللسانيات الوظيفية في دراستها لموضوع التواصل، على النظر إليه في شموليته، أي بمختلف أنماطه، والأنساق المستعملة فيه، اللغوية وغير اللغوية كالصورة والإشارة، ولهذا الغرض ركزت جهود مشروع المتوكل على البحث في 'القدرة التواصلية' التي تعين مستعمل اللغة الطبيعية على الإقناع والإفهام.وكيفية اشتغال هذه القدرة بتضافر ملكات مرتبطة بها (الملكة اللغوية، الملكة المنطقية،الملكة الاجتماعية، الملكة الإدراكية، الملكة الاجتماعية)، وتتسم هذه القدرة التواصلية قيد الدرس، بسمتين المتوكل(2003):

- أولا: كونها قدرة شاملة
- ثانيا: كونها قدرة واحدة لا تتجزأ (المتوكل:2003ص 19)

تأسيسا على ذلك، تكون القدرة التواصلية قدرة شاملة للقدرتين اللغوية والتداولية،فهما تشكلان ككل قدرة تواصلية سواء اختلف نمط الخطاب أو حجمه.

ويعتقد المتوكل(2005) أن وظيفة اللغة الطبيعية، هي التواصل، فإن كانت هنا وظائف أخرى كما حددها رومان جاكبسون، وهاليداي، كالتمثيلية والمرجعية والتأثيرية..الخ، إلا أنها تدور في فلك وظيفة جوهرية هي التواصل فلو أن الوظائف المضافة إلى وظيفة التواصل كانت حقا وظائف قائمة الذات لأمكن استقلال بعضها عن بعض، وورود بعضها دون بعض" (المتوكل:2005 ص27)

وقد حدا هذا التصور بالمتوكل تحديد مقومات التواصل اللغوي في مكوناته؛ مقال ومقام، ووسائله؛ معجم وتركيب وصرف وأصوات، وقنواته؛ ملفوظ ومكتوب، وإوالياته؛ فواتح وحوافظ ونواقل وخواتم، وأنماطه؛ عادي وفني وعلمي.

ويعتقد المتوكل (2006) أن عملية التواصل، تعرف طريقها للنجاح، إذا "خلا الخطاب من كل ما يمكن أن يحول بين المخاطَب، وبين تأويله وهو ما يسعى المتكلم في تحقيقه"(المتوكل: 2006 ص28)

ومن العوائق التي تحول بين المخاطَب(المتعلم) وفهم الخطاب(المادة المدرسة)،ما يسميه الحذف، أو تعدد الإدماج في نفس الجملة، وبالارتباط بالخطاب التربوي، فقد يعمد المدرس وهو يتواصل مع متعلمي المستويات الإعدادية بحذف مركب مهم في الخطاب مما يجعل التواصل لا يعرف طريقه للنجاح، لأنه يصعب على المتعلم فهمه وتأويله نحو ما نجد في الجملتين:

- صافحته البارحة من ؟؟
- ص:20

إن حذف مكون مهم في الخطاب يؤدي إلى تشويش التواصل، وإعاقته، لأن المتعلم في الجملة الأولى يسأل عن من صافحت، أما الجملة الثانية فصفحة 20، لا بد من الإشارة إلى عنوان النص، أو نوع المكون المراد الاشتغال عليه؛ مثلا بالنسبة لمادة اللغة العربية هناك

مكون التعبير والإنشاء، مكون الدرس اللغوي، مكون النص القرائي، وبالنسبة لمادة الاجتماعيات هناك: التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة.

بالإضافة إلى كون الحذف يعيق التواصل، هناك عائق آخر هو "تعدد الإدماج" نحو ما نجد في الجمل الآتية:

- اشتريت الكتاب الذي أرسله المهاجر الفرنسي، لصديقي هشام الذي درس معي السنة الماضية، بمدينة الرباط البارحة بدرهم.
- اكتريت السيارة الحمراء، التي باعها جاري لصاحب المقهى أمس.

فبالنظر للجملتين يلاحظ حشو وتعدد إدماج يصعب معه بالنسبة للمخاطب فهم محتوى الجملة وتأويل مغزاها.

ولما كان هدف التواصل التربوي تبسيط المعلومات للمتعلم وفق مدركاته أحرى به الابتعاد عن الحذف وتعدد الإدماج، والحشو الذي يعيق التواصل والفهم. لأن التواصل بين المتخاطبين يهدف تحقيق مأربين: (المتوكل 2006ص:31)

- تعويض أو تغيير معلومات لدى المخاطَب
- إضافة معلومة إلى مخزون المخاطَب

وبالرجوع إلى الخطاب التربوي، فهو لا يخرج في غاياته عن المأربين اللذين أشار إليهما المتوكل (2006) فيما سلف ذكره، غير أنه (الخطاب التربوي) يرتقي من إضافة المعلومة وتغييرها، إلى تمثل سلوكات وقيم، بغية التأثير في المتعلم وحفزه على التأثير في محيطه. غير أن هذا يستدعي رفع ما أسماه المتوكل (1995) الالتباس عن الخطاب، حتى يعرف التواصل طريقه للنجاح، والالتباس من هذا المنظور أنواع؛ التباس بنيوي، والتباس دلالي، والتباس تداولي.

يحدد أحمد المتوكل (2011) مفهوم التواصل في مقابلته بمفهوم التخاطب، "فإن كان الاستعمال يعدهما مترادفين، إلا أن ثمت تمايزات بينهما، فكل تواصل تخاطب وليس كل تخاطب تواصلاً" (المتوكل:2011 ص:17)

معنى هذا أن التخاطب عملية اتصال بين متكلم ومخاطب في مقام معين وعبر قناة معينة قد تكون لغة مكتوبة أو إشارة أو صورة، أو غير ذلكن وينقسم التخاطب حسب المتوكل (2011) غلى نوعين:

- تخاطب يفضي إلى التواصل
- تخاطب لا يفضي إلى التواصل

يفضي التخاطب إلى التواصل؛إذا فهم المخاطب تمام الفهم مراد المتكلم وخطابه ومقصده، أما التخاطب الذي لا يفضي إلى التواصل فلعلل عرضية أو مرضية تمس الخطاب أو الذات المنتجة للخطاب، وبالارتباط بالخطاب التربوي، فهي يفضي إلى النجاح إذا فهم المتعلم المهام الموكولة إليه، واستطاع المدرس اشركه وتحفيزه للتفاعل مع وضعيات الدرس، وكان الخطاب سليما من العوائق المرضية والعرضية، أعني أن تكون الذات المنتجة للخطاب التربوي (المدرس) مراعية لمدركات المتعلمين، وسليمة من العي والحصر وسابقا نبه الجاحظ (ت255هـ) فقال: "اللهم إنا نعوذ بك من السلاطة والهذر كما نعوذ بك من العي والحصر"

وعلاقة بالتخاطب والتواصل في تصور المتوكل (2011، فقد يمتنع التواصل لأن المتخاطبين لا يتقاسمان أداة التواصل كأن يكون أحدهما يتقن الانجليزية أو الفرنسية والآخر لا يتقن إلا اللغة العربية، وقد يحدث في الوسط الصفي مخاطبة المتعلمين بلغة أكاديمية صرفة،مما يصعب معه الفهم لأن مدركاتهم لم تراع، وهذا لا يعني تجويز مخاطبة المتعلمين بالدارجة بدعوى التبسيط؟؟، لأنه لا يمكن التدريس مادة بنسق غير نسقها، أو الترجمة التي أثبتت دراسات في علم اللغة التطبيقي Linguistique appliquée، عدم كفايتها علاوة على أعراضها الجانبية على المتعلم تحول دون تمكنه من اللغة الهدف.

وارتباطا بتصور المتوكل للتواصل، يمكن تقسيم أنساق التواصل إلى نوعين:

- أولا: التواصل الأحادي
- ثانيا: التواصل المركب

فالنوع الأول تكون فيه الأداة المتوسل بها، واحدة كالتواصل اللغوي،أو التواصل الإشاري، أما النوع الثاني؛ فيتحقق بأنساق تواصلية مركبة كما نجد في السينما من خلال تداخل الصورة باللغة وباللوحة التشكيلية، وكما نجد في القنوات الفضائية الإعلامية.

2-2-3 تأويل الخطاب وعوائق التواصل:

بالرجوع للإطار النظري لنظرية النحو الوظيفي فإن تأويل[1] الخطاب يتمكن منه المخاطَب، إذا خلا خطاب الخاطِب من عوائق ذاتية تمس ذات الخاطِب (كالعي والحصر، واللثغة والحبسة)،وعوائق تمس الخطاب كإنتاج لعبارات لغوية كالالتباس، وهنا لا بد من التفريق بينه وبين الإلباس الذي يكون مقصودا من الخاطِب لامتحان فطنة المخاطَب، أو لغرض آخر كالسخرية مثلا، وبين ولمزيد من التوضيح نتوقف عند مفهوم الالتباس لعائق للتواصل وبالتالي تأويل الخطاب.

2-2-3-1 الالتباس كعائق للتواصل:

مادام أن وظيفة اللغة الطبيعية، من منظور اللسانيات الوظيفية؛ فمستعمل اللغة الطبيعية يروم تحقيق وظائف أخرى لاشك في ذلك ولكنها تدور في فلك وظيفة أساس هي الوظيفة التواصلية، ولكن التواصل لا يعرف طريقه للنجاح بين المتخاطبين إلا إذا كان الخطاب والاواليات المتوسل بها لتحقيق التواصل سليمة من الالتباس، الذي يشوش على المخاطب ويمنعه من التأويل، وإدراك فحوى الخطاب.

---

[1] يقصد بالتأويل في النحو الوظيفي ' العملية أو مجموعة من العمليات الذهنية التي يقوم بها المتلقي (مخاطب، مستمع قارئ) لإدراك معنى عبارة لغوية (نص جملة، جزء من جملة...) منجزة في مقام معين ولإدراك معنى العبارة اللغوية، يتوجب بوجه عام الوصول إلى فحوى العبارة ذاتها من جهة وإلى قصد المتلفظ بها من جهة ثانية مفاد هذا أن عملية التأويل يجب أن تنصب في الأحوال العادية، على المحتوى القضوي للعبارة وعلى القوة الإنجازية المواكبة له معاً المتوكل 1995، ص: 140

ويحدث الإلتباس في التواصل بين المتخاطبين، حين تحيل عبارات الخطاب على معاني متعددة، يعوق معه التأويل وفهم المحتوى القضوي، لاسيما حين تؤخذ العبارات خارج سياق معين، نحو ما نجد في الجملة التي يقترحها المتوكل (1993):

- بصدق، هل يستطيع عمرو ارتكاب جريمة كهذه؟

ويكمن الالتباس في كون هذه الجملة تحتمل قراءتين؛ الأولى تتعلق بالظرف الإنجازي بالفعل اللغوي المنجز بواسطة التلفظ بالعبارة.

أما القراءة الثانية؛ تتعلق بالظرف الإنجازي بالفعل اللغوي المطلوب إنجازه، فالجملة تحيل على ارتكاب عمرو للجريمة فعلا، كما تحيل على التشكيك في قدرة عمرو على إنجاز الجريمة فعلا، أو السخرية منه، مما يولد احتمالات متعددة مما يوقع المخاطب في اللبس لاسيما في غياب السياق الذي قيلت فيه الجملة، مما يدل على أن التباس الخطاب قمين في أن التلفظ بالعبارة الواحدة إنجاز لفعل لغوي وطلب إنجاز لفعل لغوي آخر في نفس الوقت" (المتوكل: 1993 ص82)

2-2-3-2تعريف الالتباس:

لقد رأينا فيما سلف بنا أن أي متكلم يتغيا من خطابه تحقيق التواصل والإفهام، ولهذا يعمد أن يكون خطابه سليما من كل العوائق التركيبية والدلالية والتداولية، التي يمكن أن تساهم في التشويش على المخاطَب، في تأويله للخطاب ومنه فمن " غير النادر يلبس المتكلم خطابه قصد تحقيق غرض تواصلي معين بل إنه يستخدم الوسائل الكفيلة بمنع الالتباس وضمان استمراره" (المتوكل: 1995ص125)

وينمط النحو الوظيفي الالتباس المتوكل (1995) بحسب طبيعته وحيزه ومقصده؛

أ- الالتباس طبيعته:

يتنوع الالتباس من حيث طبيعته إلى التباس بنيوي، والتباس دلالي، والتباس تداولي؛

- **فالالتباس البنيوي:**

ينتج عندما تكون الجملة قابلة أن ترد إلى أكثر من بنية واحدة نحو ما نجد في الجملة الآتية:

ما ألذ حب هند !

فالمكون "حب هند" يمكن إرجاعه إلى بنيتين تحتيتين؛ بنية يشكل فيها العنصر" هند" فاعلا منفذان وبنية أخرى يشكل فيها العنصر نفسه متقبلا مضافا، ومن الالتباس أن يرد المكون الفضلة متعلقا بالرأس في الجملة ككل، أو مرتبط بجزء من الرأس نحو ما نجد في الجملة الآتية:

أعجبتُ بأختِ الجارة الشقراء

فالمركب الفضلة" الشقراء" تحتمل بنيتين تحتيتين تعود الفضلة الشقراء متعلقة بأخت أو تعود على الجارة

نخلص أن الالتباس البنيوي، يلمس البنية التركيبية للجملة، فمركب ما قد يحتمل داخل الجملة أكثر من تأويل.

- **الالتباس التداولي:**

مفاد الالتباس التداولي؛ تعدد الإحالة أو القوة الإنجازية أو في الوظائف التداولية. فمن الإحالة ينتج الالتباس التداولي عندما ترد العبارة محيلة على عام وخاص أو مطلق ومعين في نفس الوقت، نحو ما نجد في الجمل الآتية:

المسلم أخو المسلم

الشاعر ابن بيئته

فالمسلم والشاعر في الجملتين السابقتين تحيل على ذوات متعددة. أما الإحالة الخاصة فتكون العبارة دالة على ذات واحدة نحو: قابلنا أستاذ اللسانيات

وقد يتولد الالتباس التداولي من خلال القوة الإنجازية للعبارة أمرا أو سؤالا أو وعيدا أو تهديد نحو قوله تعالى: ﴿أَءِلَـٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ بَلْ هُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ﴾ النمل الآية 60

أو: هل تستطيع أن تغلق الباب؟

تتضمن هذه الجملة قوتين؛ قوة انجازية حرفية يدل عليها حرف الاستفهام "هل"، وقوة انجازية مستلزمة هي طلب غلق الباب. وقد تفهم الجملة على أنها سؤال حقيقي وقد تفهم على أنها التماس،

يحدث الالتباس التداولي على مستوى الوظائف التداولية حين يرد في العبارة محورين يحتمل أن يسند إليها فحوى الخطاب، ذلك انه حسب (المتوكل 1995) "من المبادئ العامة التي تحكم عملية التواصل الناجحة أن يكون المتحدَّثُ عنه واحدا، أي أن يكون للخطاب محورا واحدا" (المتوكل:1995ص131)

ومنه تكون العبارة ملتبسة، حين تحتوي أكثر من محور نحو ما نجد في الجملة الآتية:

دخل خالد القاعة فرأى بكرا جالسا ورآه بكر فابتسم له وصافحه

- الالتباس الدلالي:

يتميز الالتباس الدلالي عن الالتباسين البنيوي والدلالي، في كونه ينصب على معنى وفحوى العبارة ؛بحيث تكون دالة على معنى واحد وأكثر من معنى.

ب- الالتباس حيزه:

يمكن تنميط من حيث حيزه وموضعه، إما في الطبقة العليا من الجملة، أو في الطبقة الإنجازية أو في الطبقة الثالثة طبقة القضية أو في الحمل حيث يلحق المحمول أو حد حدوده.

ومن الالتباس الكامل في المحمول الفعل ما نجده جملة:

قذف خالد بكرا

فالمحول يحتمل معنيين: القذف بالشيء الكرة أو الحجارة أو غيره، ويحتمل السب والشتم

ج- الالتباس مقصده:

الالتباس من حيث مقصده إما عرضي أو مقصود، ففي الحالة الأولى، يكون المتكلم لا يقصد الالتباس وإنما لأسباب بنيوية أو دلالية أو تداولية كما سلف بنا الذكر سابقا، غير أن الالتباس يتحول إلى إلباس" عند تكون نية المتكلم من خطابه إيقاع المخاطَب فيه بحيث

يستعمل المتكلم العبارة الواحدة بأكثر من معنى واحد مع نية إيراد كل المعاني التي تحتملها العبارة.

ومفاد هذا الكلام أن الجملة تفقد معناها الحرفي العرضي، لتأخذ معاني أخرى منزاحة تفهم من خلال سياق القول لحو ما نجد في هذه الجملة التي يقترحها علينا احمد المتوكل:

كنت أعلم أن هند كثيرة الرماد لكنني لم أكن أعلم أن بمطبخها هذا العدد الهائل من القدور فكثير الرماد تفقد معناها الحرفي لتأخذ معاني كنائية مقصودة هي كرم الضيافة والجود والسخاء.

هكذا يكون المتوكل 1995 حدد خصائص الالتباس، وكيف يساهم في إفشال التواصل، لاسيما إذا لم تراعى خصائص المخاطَب الذهنية ومدركاته العقلية، حتى لا يحتاج المخاطَب إلى التأويل، ولأن حظوظ لنجاح التواصل بقدر ما تقل مواطن الالتباس، وتقل حظوظ نجاح التواصل بقدر ما تكثر مواطن الالتباس

4-2-2 لحو الخطاب الوظيفي والتواصل التربوي أوجه الاستثمار:

مردنا من تناول مفهوم 'القدرة التواصلية' في نظرية النحو الوظيفي، تأكيد الدعوى التي أقامنا عليها هذه الدراسة وهي التصدي لإقرار إمكانية استثمار مفاهيم النحو الوظيفي وذلك من جوانب منها:

- كون الفعل التربوي الحديث تواصلي بامتياز، وكون النحو الوظيفي هدفه هو تفسر 'القدرة التواصلية' لمستعمل اللغة الطبيعية
- كون الفعل التربوي الحديث هدفه التركيز على 'وظيفة' ما يتلقاه المتعلم في حياته، وكون النحو الوظيفي يركز على 'وظيفة' اللغة الطبيعية
- كون الفعل التربوي الحديث يتمحور حول 'المتعلم' وظروفه الاجتماعية والاقتصادية، وكون النحو الوظيفي ينظر للغة الطبيعية ولمستعملها من جهة الشروط الاجتماعية والتداولية

- كون الفعل التربوي الحديث يربط الفشل الدراسي بغياب التواصل والمشاركة الفعالة بين المدرس والمتعلم داخل الفضاء الصفي، وكون النحو الوظيفي يربط غياب التواصل بين الخاطِب والمخاطَب إلى وجود التباس في ذات الخطاب، أو في ذات منتج الخطاب
- كون الفعل التربوي يعتبر أن عدم مراعاة مدركات المتعلمين من عوائق جودة التجريد مثلا، أو اعتماد لغة أكاديمية صرفة، كما أن من عوائق التواصل من منظور النحو الوظيفي عدم مراعاة معارف المخاطَب، وهي معارف عامة، أو معارف معرفية أو معارف مقامية.
- كون الفعل لتربوي ينظر لنجاح الوظيفة التربوي من جميع جوانبها المعنوية والمادية، ومن جميع أركان المثلث الديداكتيكي Triangle didactique، وكون النحو الوظيفي ينظر إلى التواصل كوظيفة أساس تؤديها اللغة الطبيعية، نظرة شمولية غير قابلة للتجزئة، باستحضار الثالوث: الخاطِب – الخطاب- المخاطَب، والشروط التداولية المحيطة بها.

صفوة القول، إن الهدف من دراسة "القدرة التواصلية" من منظور النحو الوظيفي، من خلال كتابات أحمد المتوكل، الذي يعتبر بحق رائد نحو الخطاب الوظيفي في العالم العربي،فقد استطاع تتبع مختلف نماذج نحو الخطاب الوظيفي، مستوعبا إياها محاولا بناء نحو وظيفي للغة العربية، تركيبا ومعجما ودلالة وتداولا.

ثم ثانيا كون الفعل التربوي في أصله وفرعه ينبني على "التواصل والمشاركة في بناء المعرفة" ومن لا ضير من استثمار مفاهيم النحو الوظيفي، للجوانب المشار إليها سلفا، ولما سيمكن في اعتقادنا من عقد تواصلات ناجحة، إذا تمكن المدرس من العدتين؛ الديداكتيكية (اللغة العربية مثلا) واللسانية (النحو الوظيفي).

مما يدل أننا في العالم العربي نحتاج، إلى تجديد خطابنا التربوي والتواصلي، باستثمار هذا الزخم المفاهيمي الذي توفره لنا؛ اللسانيات الحديثة عامة، والوظيفية خاصة، لأن تطوير اللغة العربية هي مفتاح التنمية البشرية، لذا فإن تطويرها يكون بتطويعها داخليا، بحيث تنفتح

على مستجدات الدرس اللساني الحديث، في مستوياته المتعددة؛ التركيبية والصوتية والمعجمية الدلالية، والتداولية، وما أشارنا إليه بصدد موضوع التواصل، إلا نزر من فيض. وفي الحقيقة فإن اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة، يمكن أن تساهم في تدريس اللغة العربية بطرق حديثة، تبتغي تجديد الطرائق لإيصال المعارف بالتواصل والمشاركة الفعالة، في زمن غدت المعارف مطروحة في الطريق يعرفها العربي والعجمي.

على سبيل الختم:

لقد تبدى لنا إذن؛ أن النحو الوظيفي، يهتم بـ"القدرة التواصلية" من خلال ربط اللغة والخطاب بشروط التداول واستعمال الكلام، وتسييقه حسب مقتضيات القول، مما يجعلها مبحثا ثريا للدارسين، والمهتمين بالحقل التربوي، والمنقبين في اللغات.

3-2 اللسانيات التواصلية وتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ مهارة الاستماع والتواصل نموذجا:

تنطلق اللسانيات التواصلية من طرح يقول بأن اللغات الطبيعية تؤدي وظيفة التواصل بين المتخاطبين، وأن الوظائف الأخرى ماهي إلا تجل من تجليات الوظيفة المركزية التي هي "التواصل"، ويُصنف التواصل، بناء على الطرح نفسه إلى أنماط:

- التواصل اللفظي: الذي يتم بواسطة اللغة الطبيعية كنسق رمزي بين متخاطبين أو أكثر
- التواصل غير اللفظي: ويتم بواسطة الإشارة وحركة اليدين والوجه والصورة والألوان..الخ

ويركز التواصل التربوي لفظيا كان أو غير لفظي على مهارات متنوعة كالاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة.

سيركز بحثنا على مهارة الاستماع باعتبارها أو مهارة يوظفها المتعلم غير الناطق باللغة العربية، فهو يسمع في الشارع، في المقهى، في الجامعة في بيته لشاشة التلفاز، يسمع في قاعة المهرجانات..الخ

وقد أثبتت دراسات تربوية أهمية الاستماع في اكتساب اللغة بالنسبة للطفل، فالتعلم بواسطة الاستماع أكثر ترسخا في ذهن المتعلم، ولنا تجارب في أناس حفظوا القرآن استماعا، وكم من أغان يحفظها بعض الناس دون أن يكون متكلمين أو متقنين للغة ما.

وفي اشراقاتنا التربوية واللغوية القديمة، نجد تفريقا بين السماع والاستماع والإنصات، فالسماع يكون بدون إرادة، أما الاستماع ففيه الإرادة والتدبر، والإنصات أعمق لأنه مرتبط بالفهم والاستيعاب لمضمون الخطاب المستمع إليه، وللخطاب القرآني إشارات لطيفة في هذا الباب فعادة ما نجد لفظ السماع للذكر الحكيم مرتبط بالكافرين، لعنادهم وإصرارهم على الكفر ووسمه بالأساطير والأقاويل التي تتقول بكرة وأصيلا، أما لفظ الاستماع والإنصات والترتيل فهو مرتبط بالمتدبرين والمؤمنين: ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ سورة الأعراف الآية 204.

ويعتبر ابن خلدون (ت808هـ) اللغة ملكة تكتسب بالدربة والحفظ والاحتكاك الاجتماعي، بين أفراد المجتمع الواحد، فكما أن الطفل يتعلم لغة أمه من الفضاء الأسري الذي وجد فيه بالتكرير، يتطور هذا الاكتساب في الشارع، والمدرسة، فاللغة بهذا المعنى "ملكة صناعية"، فأي متكلم للغة يكتسبها بالسماع والتكرار؛ فهو "يسمع لغة أهل جيله، وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك"[1].

يستشف من هذا الكلام أن اللغة:

- ملكة صناعية؛ بمعنى أنها تتطور بتطور الإدراكات العقلية والمعرفية للإنسان
- اللغة تكتسب بالتكرار، تكرار الفونيمات، من خلال الفونيمات يتم تركيب المورفيمات، بعدها يتم تركيب الجمل فالخطابات.
- اللغة تعبير عن المقاصد؛ أي أن اللغة لها وظيفة تواصلية بين المتكلمين
- اللغة لها بعد جماعي؛ بالتالي فالصبي يكتسب اللغة بناء على سماع لغة أهل جيله

---

(1) ابن خلدون، المقدمة، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية صيدا بيروت، ط 2، 2000، ص: 554-555

واللغة عند ابن خلدون تؤدي وظيفة تواصلية بين المتكلمين، وهو تصور أشار إليه ابن جني (ت392هـ) في كتابه الخصائص حين عرف اللغة أنها أداة يعبر بها المتكلمون عن أغراضهم[1] وتركيز ابن خلدون على مهارة السماع في اكتساب اللغة، وعي لساني مبكر باعتبار مهارة السماع أول مهارة يكتسبها الطفل، في المرحلة ما قبل المدرسة، فهي سابقة عن مهارة القراءة والكتابة اللتين تستدعيان التدريب.

فالاستماع بهذا المعنى أبو الملكات، ومتعلم اللغة العربية غير الناطق بها أول مهارة يوظفها هي السماع؛ في الشارع، في المطار، في الحافلة، في مقطورة القطار...الخ، بالتالي فتعلم اللغة العربية له يكون باستثمار هذه المهارة أولا بالتدريب حتى تتجاوز مستوى السماع ألللاإرادي، إلى مستوى الاستماع بوعي ثم الإنصات أي الفهم والقدرة على الرد والتواصل مع الآخرين، بالتالي الانخراط والاندماج مع المجتمع.

ويعتبر الإنصات أرقى درجات الاستماع، لاستدعائه التدبر والتركيز والفهم غير المطلوبة في السماع، ومنه لا ضير أن تعتبره الدراسات الحديثة للتواصل أحسن طريقة للاستماع الجيد[2].

ومنه فإن متعلم اللغة العربية الأجنبي يوظف مهارتي: الاستماع والتواصل، فهو يستمع ويتواصل مع متكلمي اللغة العربية قدر تمكنه منها، تارة بالإشارات، تارة بخلط كلمات انجليزية أو فرنسية بكلمات عربية، والذي يهم الباحث في تعليم اللغة العربية لغير الناطق بها كيفية استثمار هاتين المهارتين، من أجل تمكينه من الملكات اللغوية والتواصلية وهو ما سنتوقف عنده.

---

(1) ابن جني الخصائص، ج2، ص33

(2) Moulin.Jean cloud. Le guide de la communication. Marabout.Paris 1999 p 24.

1-2-3 مهارة الاستماع أنواعها واستراتجيات تطوير لمتعلم اللغة العربية غير الناطق بها:

1-2-3-1 مهارة الاستماع أهميتها:

تعتبر مهارة الاستماع المهارة الأكثر توظيفا من لدن متعلم اللغة ناطقا بها، أو بغيرها وعلاقة بمتعلم اللغة العربية، فهو يستمع ويتحدث.

ولهذا فالتواصل والمحادثة باللغة العربية تستدعي منه استماعا جيدا، للخطاب الملقى إليه، حتى يتمكن من رصيد لغوي ومعجمي، له علاقة بحقل دلالي معين (التواصل مع الزبناء لمسيري الشركات، مثلا) تمكنه من انجاز تواصلاته تبعا للسياق ومقتضيات القول.

حاصل القول؛ أن مهارة الاستماع مهارة أساسية في تعلم اللغة العربية لغير الناطق بها، فهي تمكنه من استقبال المعلومات وتخزينها، دون بذل جهد كبير مقارنة بالمهارة الأخرى كمهارة المحادثة، ومهارة القراءة ومهارة الكتابة، رغم أن الهدف في نهاية المطاف هو تكامل هذه المهارة، مما سيمكن الطالب الأجنبي من تكوين رصيد معجمي بواسطته ينتج اللغة، بالتالي يتواصل مع غيره.

ومنه فإن الاستثمار الأمثل لهذه المهارة، يكون بتوظيف أشرطة سمعية، منتقاة خطاباتها بشكل جيد تراعي حاجات المتعلم/ الطالب الأجنبي، ستمكن من تعليم اللغة العربية لغير الناطق بها بجودة، وبتكلفة أقل.

ويعتبر تطوير وتعزيز هذه المهارة بالتدريب كفيل بذلك، لأنها مهارة استدخالية، من خلال تطوير المدخلات اللغوية والمعجمية والثقافية، وإنتاجها على شكل مخرجات لغوية لها علاقة بسياق معين.

1-2-3-2 مهارة الاستماع، أنواعها:

تقسم مجموعة من الدراسات التربوية[1] الحديثة مهارة الأستماع إلى أنواع:

- الاستماع للفهم وجمع المعلومات، ويسعى المستمع من خلاله الحصول على أكبر قدر من ممكن من المعلومات، لفهم وإدراك معارف معينة في مجال محدد، إذن فالمستمع في هذا النوع، أقل معرفة من المتكلم كما نجد في الوسط الصفي.
- الاستماع من أجل التقييم والانتقاد؛ ويحضر هذا النوع في الحجاج والمناظرات التلفزيونية، فالمستمع في هذه الحال يستمع من أجل الاعتراض ودحض طروحات المتكلم، فالمهم هنا تتبع ضَعف حجج العارض.
- الاستماع من أجل حل المشكلات: فالمستمع هنا يستمع أكثر لتشخيص وضع معين أو مرض، كما نجد في عيادة الطب النفسي الإكلينيكي، فالطبيب يستمع لأعراض المريض نفسيا بغية معرفة علة المرض ونوعه.

1-2-3-3 استراتيجيات تطوير مهارة الاستماع:

لتطوير مهارة الاستماع يتم تدريب الطالب على إستراتيجيتين هما:

- الانتباه والتركيز ومعناه أن يتفرغ الطالب كليا لما يُستمَع إليه من خطاب أو شريط وذلك بالتركيز الجيد، وعدم الانشغال بكل ما من شأنه تشتيت التفكير وشرود الذهن، فهمه الاستماع إلى الخطاب أو الشريط لا غير.
- الانتقاء والتنظيم وهذه المرحلة أعمق من الأولى، لأنها أولا تقوم على انتقاء أفكار الخطاب أو الشريط وتنظيمها على شكل رؤوس الأقلام، وثانيا لأنها تتطلب ذكاء وتركيزا شديدين.

---

[1] اعتمدنا على دراسة الباحث احمد اسماعيلي علوي، التواصل الإنساني: مفاهيم ومبادئ وأساسيات، مطبعة سجلماسة للطبع والتوزيع، الطبعة الأولى 2009

والملاحظة التي يمكن تسجيلها أن مهارة الاستماع تستدعي تدريبا متواصلا، كما أن الإستراتيجيتين السالفتين مكملتين لبعضهما البعض، فقبل انتقاء وتنظيم أفكار الخطاب[1] / الشريط المستمع إليه، لا بد من التفرغ لهذا الخطاب بالتركيز والانتباه.

1-2-4 مهارة الاستماع والتواصل ودورهما في تعليم اللغة العربية لغير الناطق بها:

يحتاج تدريس مهارتي الاستماع والتواصل، مدرسا كفء واعيا بأهمية هاتين المهارتين، ودور استثمار نتائجهما في تمكن المتعلم/ الطالب الأجنبي، من رصيد لغوي ومعجمي، بالتالي توظيفه حسب السياق ومقتضيات القول، من خلال الاستماع لأفكار هذا الطالب وتنقيحها، والتواصل المباشر معه داخل الفصل وخارجه، وتحفيزه على الثقة في النفس وأخذ زمام الكلام باللغة العربية.

ولهذا يُقترح بالنسبة لمدرس اللغة العربية لغير الناطق بها، الانتقاء الجيد لنصوص سمعية-بصرية مشوقة تراعي حاجة المتعلم/ الطالب الأجنبي، وتراعي كونه ليس مبتدئا في الحياة، ويستحسن قبل عرض الشريط كتابة عنوانه (علاقة الشرق بالغرب، صعوبة اندماج الأجانب الأسباب والحلول، حرية المعتقد، حرية التعبير والرأي...الخ، واعتماد الخطوات الآتية:

- الاستماع لتمثلات الطالب حول عنوان الشريط السمعي.
- طرح أسئلة عن معرفته السابقة بالموضوع.
- تشويقه لموضوع الشريط، وتقوية استعداداته للاستماع للشريط.
- دعوته لتدوين أفكار موضوع الشريط للتحقق من تمثلاته.
- وبعد الاستماع للشريط يفتح باب النقاش للتحقق من الفرضيات المقترحة، ولإبراز الفوارق الفردية، بين طالب وطالب، والاستماع لتجارب الطلبة الأجانب حول موضوع النقاش - وليكن مثلا حرية التعبير وذلك بـ:

---

(1) نستعمل الخطاب بمفهوم نحو الخطاب الوظيفي باعتباره كل ملفوظ يشكل وحدة تواصلية، أنظر كتابات احمد المتوكل، وسيمون ديك

- الاعتماد على أسئلة تقويمية للتأكد من تمكن الطالب من مفردات الخطاب المستمع إليه
- فتح باب الحوار والمناقشة بين المدرس- الطالب، وبين الطالب – الطالب.
- استثمار أفكار الطلبة ودعوتهم إلى كتابة موضوع في ستة أسطر يتناول أفكار الخطاب المستمع إليه، وإبداء رأيهم فيه.
- دعوة الطلبة إلى قراءة مواضيعهم، والاستماع إليها وإبداء الرأي فيها وتصحيح أخطائها ذات الطبيعة بمنطق اللغة العربية ومنوالها النحوي، وتعزيز جيدها باستعمال صيغ (ممتاز، حسن جدا، جيد...الخ).

وفي الأخير يتم دعوة الطلبة إلى كتابة مواضيع أخرى خارج الفصل في ستة أسطر، على منوال الموضوع السابق حول رأيهم في حرية اللباس، أو حرية المعتقد، الهجرة السرية...الخ، كما يستحسن اعتماد أسلوب المقارنة بين اللغات، بين لغة الطلبة (الانجليزية والفرنسية...الخ) واللغة العربية، والمقارنة بين توظيف الحيوان في النص السردي عند ابن المقفع في كليلة ودمنة، والشاعر الفرنسي لافونتين، والمقارنة بين الصعوبات التي يواجهها الأجنبي في الشرق، وبين تجارب كتابات عربية تناقش علاقة الشرق بالغرب، كعصفور من الشرق لتوفيق الحكيم، والحي اللاتيني ليوسف إدريس، وموسم الهجرة للطيب صالح، وأوراق لعبد الله العروي...الخ، ومنها يكون فكرة، ويصحح تمثلاته حول الشرق، علاوة على تحفيزه لمطالعة النصوص المكتوبة باللغة العربية، وتنمية التعلم الذاتي بالنسبة له باللغة العربية.

خاتمة:

لقد تبدى لنا أن تعلم اللغة العربية للناطق بها أو بغيرها، يحتاج إلى استراتيجيات تربوية تشويقية قوامها مهارتي الاستماع والتواصل،فلا خير في درس، لم يكن منبنيا على الحوار والمشاركة الفعالة في بناء المعرفة، وبناء المعرفة يقتضي معرفة تمثلات المتعلم ناطقين باللغة العربية، أو بغيرها.

إن الاهتمام بتدريس اللغة العربية يجب أن يكون في صلب جميع المناقشات التربوية والمناهج والبرامج، لاسيما والإكراه اللغوي العولمي، الذي تتزعمه الليبرالية المتوحشة كاقتصاد وثقافة وفرض لغة القطب المهيمن، علاوة على تزايد إقبال أبناء الأمة العربية على اللغة الأجنبية ظانا منهم أنها توفر فرص شغل أفضل، بالمقابل إقبال الأجنبي على تعلم اللغة العربية لتطوير أبحاثه العلمية والدبلوماسية.

مما قد يهدد الأمة العربية في هويتها، وثقافتها، بالتالي يكون إن تسلح مدرس اللغة العربية، بعدة بيداغوجية ولسانية ضروريا، ليتمكن المدرسون من فهم أمراض اللغة والأغلاط الكثيرة، وضعف ملكة اللغة عند المتعلمين، ناطقين بها أو بغيرها، وهذا في نظري يستدعي وعي المراكز التربوية لمهن التعليم، بأهمية إمداد الخريجين بمصوغات في اللسانيات، وديداكتيك التعدد اللغوي وذلك لتطوير النسق اللساني العربي.

المراجع والمصادر باللغة العربية:

كتب ودراسات:

- القرآن الكريم رواية ورش عن عاصم
- ابن جني الخصائص، الجزء الأول تحقيق محمد علي النجار
- ابن خلدون المقدمة تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية، ط:2/ 2000
- أحمد المتوكل؛ 1981 اقتراحات من الفكر العربي القديم لوصف ظاهرة الاستلزام التخاطبي، البحث اللساني والسيميائي منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط
- أحمد المتوكل1985 الوظائف التداولية في اللغة العربية الطبعة الأولى دار الثقافة البيضاء
- أحمد المتوكل 1986 دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع الجار البيضاء
- أحمد المتوكل 1987 من قضايا الرابط في اللغة العربية منشورات عكاظ مطبعة النجاح الجديدة
- احمد المتوكل، 1993، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط، سلسلة بحوث ودراسات5
- أحمد المتوكل 1995، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي، دار الأمان الرباط
- أحمد المتوكل 2001، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية بنية الخطاب من الجملة إلى النص دار الأمان الرباط
- أحمد المتوكل، 2003، الوظيفية بين الكلية والنمطية، دار الأمان الرباط،
- أحمد المتوكل، 2005، التركيبيات الوظيفية قضايا ومقاربات، دار الأمان،
- أحمد المتوكل 2006، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، دار الأمان الرباط

- أحمد المتوكل، 2009، مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي،،دار الكتاب الجديد المتحدة
- أحمد المتوكل، 2010 الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط،منشورات الاختلاف.
- أحمد المتوكل، 2010، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، الطبعة الثانية، منشورات دار الكتاب الجديد المتحدة
- أحمد المتوكل، 2011، الخطاب الموسط مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات، منشورات الاختلاف، ودار الأمان الرباط.
- أحمد المتوكل 2012 اللسانيات الوظيفية المقارنة دراسة في التنميط والتطور، منشورات الاختلاف، ودار الأمان الرباط
- أحمد أوزي 2006، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية
- أحمد أوزي 2011 المراهق والعلاقات المدرسية، منشورات مجلة علوم التربية عدد 29 مطبعة النجاح الجديدة
- امحمد اسماعيلي علوي 2009 التواصل الإنساني: مفاهيم ومبادئ وأساسيات، مطبعة سجلماسة للطبع والتوزيع، الطبعة الأولى
- عز الدين الخطابي وعبد اللطيف المودني 2003 ترجمة الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهانته، لورانس كورنو وألان فرينو منشورات عالم التربية البيضاء
- عبد الرحمان بودرع 2005، من ظواهر الأشباه والأشباه والنظائر بين اللغويات العربية والدرس اللساني المعاصر، "الترادف"، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية 25، الرسالة227
- عبد الرحمان طه، 2006 اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، الطبعة الثانية، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء
- عبد الرحمان طه 2012 روح الدين من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية، الطبعة الأولى المركز الثقافي العربي الدار البيضاء

- عبد القادر الفاسي الفهري 1993، اللسانيات واللغة العربية، منشورات توبقال، الكتاب الأول
- عبد القادر الفاسي الفهري 1993، اللسانيات واللغة العربية، منشورات توبقال، الكتاب الثاني
- عبد القادر الفاسي الفهري1985، المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة، ط 1، منشورات توبقال
- عبد القادر الفاسي الفهري 1990، البناء الموازي نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة، منشورات توبقال
- عبد القادر الفاسي الفهري 1997، المعجمة والتوسيط، نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية، المركز الثقافي العربي
- عبد القادر الفاسي الفهري 2003، اللغة والبيئة، منشورات الزمن،عدد38
- عبد الوهاب صديقي، 2011 المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلم، مجلة علوم التربية عدد 47 مارس 2011
- عبد الوهاب صديقي 2011، المدرسة المغربية وقيم المواطنة والسلوك المدني: دراسة في حضور القيم في مقررات مادة اللغة العربية بالسلك الإعدادي، مجلة علوم التربية، عدد 48 يوليوز 2011
- عبد الوهاب صديقي2011، لسانيات الخطاب: قراءة في بعض مؤلفات الباحث أحمد المتوكل، مجلة الجنان العدد الثاني، جامعة الجنان لبنان
- عبد الوهاب صديقي، 2011 ثلاثة مداخل لإصلاح المنظومة التربوية المغربية، عدد50
- عبد الوهاب صديقي،2011 اللسانيات والبيداغوجيا: تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي تداولي،مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، منشورات قسم اللغة العربية، كلية معارف الوحي ماليزيا العدد الثاني السنة الثانية

- عبد الوهاب صديقي، الدرس اللغوي وعوائق تدريسه التعدد اللهجي نموذجا، الندوة الدولية حول ديداكتيك التعدد اللغوي تعليم وتعلم اللغات، كلية علوم التربية، الرباط يومي 27 و28 نونبر 2012
- عبد الوهاب صديقي، اللسانيات وتدريس اللغة العربية نحو منظور وظيفي جديد، مجلة علوم التربية عدد 54 يناير 2013
- عبد الوهاب صديقي، قضايا اللسانيات والمعجم واللغة العربية عند الفاسي الفهري، الندوة الدولية، كلية الآداب أكدال جامعة محمد الخامس الرباط، بتنسيق مع جمعية اللسانيات بالمغرب، أيام 26 و27 و28 مارس 2013
- عبد الوهاب صديقي،2012 اللسانيات وتدريس اللغة العربية نحو منظور وظيفي تداولي مقاربة أحمد المتوكل نموذجا، بحث لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية، بحث مرقون بجامعة ابن زهر كلية الآداب والعلوم الإنسانية- أكادير
- مصطفى بن عبد الله بوشوك1994، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطبع والنشر،

وثائق تربوية:

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية،2000
- ديداكتيك اللغة العربية في التعليم الثانوي الإعدادي، التكوين المستمر، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، يونيو 2009
- المذكرة التربوية رقم 157،في شأن برنامج مكون الدرس اللغوي في مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي 10 نونبر 2009 المملكة المغربية
- المذكرة التربوية رقم:132 في شأن "دعم التمكن من اللغات"، بتاريخ 16 شتنبر 2009 المملكة المغربية
- مديرية المناهج والحياة المدرسية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية، بالسلك الثانوي الإعدادي، غشت 2009، المملكة المغربية،

- قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية، منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي،1996 المملكة المغربية
- التوجيهات التربوية، وبرامج تدريس اللغة العربية(التعليم العام)،س ت ث ت،2007 المملكة المغربية

المراجع والمصادر باللغة الفرنسية:

- ANDREE Gordan et Gérard De Vecchi, les origines du savoir Neuchâtel Delachaux et Nestlé1987
- SOUSSURE.Ferdenand de cours de linguistique générale. Edit. payotheque. paris 1975
- Moutauakil. Ahmed. Reflextions sur la théorie de la signification dans la pensée linguistique arabe. publications de la faculté des lettres. Rabat 1982
- M. Develay et Colla la transposition didactique en mathématique en physique et en biologie, UREM. Layon. 1987.
- Marabout. Paris 1999. Le guide de la communication. Moulin. Jean Cloud



تعليم نطق الأصوات في ضوء اللسانيات العربية

د. محمد مدور

جامعة الجزائر

الملخص:

النطق هو جزء هام من تعليم اللغة؛ لأنها تجعل المتعلمين على دراية واسعة بالأصوات، وبالسمات المختلفة للأصوات، ومن ثم يتحسن التكلم، وتنمو مهارة الحديث، ويتغلب المتعلمون على مشكلات الوضوح السمعي، وتمييز القيم الخلافية.

وتنطلق هذه الدراسة من إشكالية الآليات المستخدمة في تحسين النطق، وجودته لدى الطلاب، وتوقيته المناسب خلال المراحل التعليمية. وتقوم هذه العملية على دراسة مجموعة قضايا أهمها ما يلي:

1- أهمية اكتساب طريقة النطق.

2- ما هي الفترة المناسبة لتدريس النطق.

3- مستويات النطق الأربعة: مستوى الأصوات المفردة، مستوى نبر الكلمات، مستوى التنغيم، مستوى الكلام المتصل.

4- ما الأنشطة العلمية التي نستخدمها في تحسين النطق لدى الطلاب.

5- تمارين التنفس وأثرها على النطق الجيد، بحيث يتحكم التنفس وكمية الهواء المختزنة في الصدر بالنطق والإلقاء.

6- محاكاة الأصوات.

7- دور المعاجم التي تعرض نطق الكلمات برموز صوتية في تحسين النطق وضبطه؛ لأن معرفة الرموز الصوتية ذات فائدة للطلاب.



الكلمات المفتاحية: الأرطوفونيا – المحاكاة – الصوت – النطق – التنفس – مخارج الحروف – الأداء – التمييز – المهارة.

مدخل:

الأصوات هي المستوى الأول من مستويات اللغة، واكتساب النطق مهارة أساسية من مهارات اللغة، حيث يتلقى الطفل المنظومة الصوتية سماعا من محيطه العائلي، بواسطة الاستعمال المتنوع لدى الكبار، وإذا ما خضع الطفل لتوجيه تعليمي لطريقة النطق وحسن التلفظ لكل الأصوات، فإن ذلك سيرسخ لديه الأداء الصحيح لمخارج الحروف، أداء غير مشوه ولا منحرف.

وإصدار الكلام يتطلب الاستخدام المنسق المتزامن للآليات التنفسية والصوتية والنطقية، والعجز عن هذا الاستخدام يرجع إلى التأخر اللغوي عند الطفل.

وتنطلق هذه الدراسة من إشكالية هامة وهي: ما الطريقة الصحيحة لتعليم الأصوات للمبتدئين، وما هي التمارين المناسبة، وأنماط التدريب لمختلف المهارات الصوتية، آداء، ومخارج، وصفات، وتفخيم، وترقيق، وتحقيق، إلى غير ذلك. إضافة إلى الآليات المساعدة على ذلك.

وتهدف الدراسة إلى التعرف على طرق تنمية المهارات الصوتية، والعيوب التي تحول دون تحقيق ذلك.

وأول التداريب المستعملة في هذا المجال هي تداريب الاستماع التي تهدف إلى إكساب المتعلمين مهارات الإدراك، والاحتفاظ والاستجابة للإيقاع، والتوقع، والإكمال، والتقويم، وغير ذلك.

إننا اليوم في عصر تتوفر فيه المادة المسموعة، وتتوفر الآلات التكنولوجيا التي تساعد المتعلمين على سماع الأصوات وتنوعاتها، بجودة عالية تمكن المعلمين من عرض المادة الصوتية بطرق حديثة وفعالة، وترسيخها والتدرب عليها.

وتهتم دراستنا بإدراج تمارين التنفس، وبالاستعمال الصحي لجهاز التنفس، وطريقة اختزان الهواء وإخراجه، وسائر العمليات التي تحقق الأداء المريح.

والطفل في مرحلة الاكتساب يكون بحاجة إلى توجيه ومساعدة صوتية من قبل المعلمين، بحيث تقدم له المادة الصوتية ومهاراتها، وفق مراحل تعليمية متدرجة تنتهي بالتقويم الترسيخي والعلاجي.

كيف تتم عملية النطق:

يبدأ النطق بمرحلة تسمى مرحلة المناغاة، وفيها "يعتبر التصويت تدريبا وتأهيلا للجهاز الصوتي على - أداء - مختلف الأصوات للنطق بعد اكتمال النضج"[1].

وتكمن أهمية هذه المرحلة التجريبية للمناغاة، أنها تعبر عن بداية اكتساب الطفل للغة المحيط، وفيها يبدأ الطفل بإدراك وجود تنوع للأصوات، ثم ينتقل إلى نطق الأصوات متعددة المقاطع، ومن ثم نطق المقاطع المفردة مثل: دا – كا – فو – با. وتقليد الأصوات التي تصدر من أفراد الأسرة مثل: ماما وبابا[2].

إذا أراد شخص أن ينطق صوت الباء (ب) بالعربية، فإن ذلك يحدث من خلال سلسلة من العمليات المعقدة، في جزء ضئيل من الثانية، وبشكل آلي فائق الدقة والسرعة. ففي البداية يستدعي الدماغ الصورة الصوتية للصوت (ب)، ثم يصدر أمرا للجهاز العصبي المركزي بنطق صوت (ب)، ثم يقوم الجهاز العصبي المركزي بتوصيل الأمر إلى الجهاز العصبي الطرفي، ثم يقوم الجهاز العصبي الطرفي بتوصيل الأمر عن طريق الأعصاب المسؤولة عن عضلات الشفاه لكي تتحرك وتنقبض، في ذات الوقت يصدر الأمر وبنفس التسلسل السابق إلى عضلات الجهاز التنفسي لكي يقوم بإخراج الهواء من الرئتين إلى القصبة الهوائية ومن ثم إلى الحنجرة، فتهتز الحبال الصوتية نتيجة لاندفاع الهواء من خلالها، فينتج عن ذلك صوت يتم تشكيله داخل تجويف الفم، ثم يصل الهواء إلى الشفاه المنقبضة فتنفتح ويحدث ما يشبه الانفجار (ب)[3].

---

(1) خالد عبد السلام. اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة. دار التنوير. ط1 / 2015م الجزائر. ص 58.

(2) ينظر: نفسه. ص 101.

(3) ينظر: لطفي بو قربة. محاضرات في اللسانيات التطبيقية. مطبوعة الدروس. جامعة بشار الجزائر. ص 49.

لماذا لا نخطئ أثناء الكلام؟:

يتطلب إصدار الكلام الاستخدام المنسق والفوري للآليات التنفسية والصوتية والنطقية، وهذا يتطلب شكلا من أشكال الضغط أو المقاربة، ويسمى بالتغذية الراجعة مثل:

- التغذية الراجعة السمعية.
- التغذية الراجعة الملموسة.
- التغذية الراجعة الذاتية.
- التغذية الراجعة الداخلية.

أسباب التأخر اللغوي:

يرجع التأخر اللغوي عند الطفل إلى عدة جوانب منها:

1- **نقص القدرة السمعية:** يجب التأكد أولا من القدرة السمعية للطفل، وحيث أن السمع هو أول خطوات تعلم اللغة واكتسابها، فإذا كان ضعف السمع هو السبب فيمكن التغلب عليه بالعلاج، أو بواسطة سماعات الأذن، أو زراعة القوقعة لبعض الحالات التي تعاني من ضعف شديد.

2- **نقص القدرة العقلية:** كلما زاد التأخر العقلي زاد التأخر اللغوي، وقلت فرص تدريب الطفل وتنمية مهاراته اللغوية.

3- **أسباب بيئية (اجتماعية – نفسية):** من ضمنها المبالغة في تدليل الطفل، أو القسوة عليه، المشاحنات المستمرة بين الأبوين، تمييز أحد الأخوة عن الآخر.

4- **التأتأة واللجلجة:** وهي عدم الطلاقة في الكلام والنطق، وتعد أمرا طبيعيا من عمر (2 إلى 5 سنوات) وبعد ذلك تحتاج إلى برنامج علاجي، ولها عدة أشكال تكرار الحرف أو الكلمة عدة مرات، التوقف المفاجئ والطويل أحيانا قبل نطق الحرف أو الكلمة، إطالة النطق بالحرف قبل نطق الحرف الذي يليه، وتعود أسباب ذلك لمرحلة الطفولة الأولى، حيث يتأثر الطفل سلبا بأحد الأسباب التالية: القسوة في المعاملة، أو الخوف الشديد من شخص، أو أي شيء آخر، أو التهكم والسخرية من لغته

الطفولية، أو فقد شخص عزيز عليه خاصة الأم. وهناك نظريات ترجعه للدماغ أو الجهاز العصبي، أو اضطراب الوظيفة العصبية – العضلية.

أما علاجها فيعتمد على الفهم الدقيق والجيد للأسباب ولطبيعة الشخص المصاب والظروف المحيطة، وفي الغالب يحتاج الشخص لعلاج نفسي إلى جانب العلاج الكلامي

5- **عسر الكلام**: حيث إن هناك بعض الحالات مثل: الشلل الدماغي يكون لدى المصابين القدرة على الفهم والتعبير، ولكن نتيجة لاضطراب الجهاز العصبي الطرفي يجد الشخص المصاب صعوبة في تحريك أعضاء النطق للقيام بوظيفتها. ولعلاج مثل هذه الحالات يحتاج المصاب إلى التدريب المستمر للعضو أو الأعضاء التي يصعب تحريكها، قد يتطلب الأمر تدخلا من أخصائي التنفس أو أخصائي العلاج الطبيعي، وبعض الحالات يصعب الوصول فيها إلى نتيجة مُرضية، بل قد يستحيل تدريب المريض على التواصل مع الآخرين بالكلام، فنلجأ إلى وسائل التواصل البديلة.

مشكلات الصوت:

تتعدد هذه المشكلات من حيث الحدة والشدة والنوعية.

أ- **مشكلات حدة الصوت**: إن زادت أو قلت حدة الصوت عن المعدل الطبيعي لها فإن ذلك يعتبر مشكلة لابد من علاجها، ووحدة قياسه الهرتز Hz .

ب- **مشكلات شدة الصوت**: إن قلت شدة الصوت أصبح غير مسموع، وإن زادت أصبح مزعجا مما يتطلب تدخلا علاجيا لذلك. ووحدة قياسه الديسبل dB.

ج- **مشكلات نوعية الصوت**: نعني طبيعة الصوت، فإن كان هناك ما يعيق اهتزاز الحبلين الصوتيين فذلك ما يعرف بالبحة، وتتغير طبيعة الصوت أيضا تبعا لطريقة خروج الهواء وتكبيره داخل التجويف الفمي والتجويف الأنفي، مما يؤدي أحيانا لما يعرف بالخنف بنوعيه المفتوح والمغلق، ومشكلات الصوت قد تكون عضوية أو نفسية أو وظيفية، وهذا يحدد طريقة العلاج.

وسائل التواصل المساعدة:

بعض الأشخاص لا تفلح معهم الجهود التدريبية للنطق، فلا بد لهم من الاستعانة بوسائل أخرى، بما لديهم من قدرات أيا كانت للوصول إلى الهدف وهو التواصل مع الآخرين، وهذه القدرات قد تكون إشارات اليد، وتعبيرات وإيماءات الوجه، والأصوات التي تقوم مقام الكلمات.

أنواع اضطرابات الكلام وخصائصها المميزة:

يعرف اضطراب النطق بأنه مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة، يمكن أن تحدث عيوب النطق في الحروف المتحركة أو في الحروف الساكنة أو في تجمعات من الحروف الساكنة كذلك، يمكن أن يشمل الاضطراب بعض الأصوات أو جميع الأصوات، في أي موضع من الكلمة. تعتبر عيوبا حتى الآن أكثر أشكال اضطرابات الكلام شيوعا، ومن ثم تكون الغالبية العظمى من حالات اضطرابات النطق التي يمكن أن نواجهها في الفصول الدراسية أو في المراكز العلاجية.

عيوب المنطق العربي[1]:

عيوب النطق كثيرة خاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فينبغي على المعلم علاجها بإجراء تمارين صوتية، وعيوب النطق كثيرة نذكر منها:

التمتمة: يقال لصاحبها: التمتام، وذلك إذا تعتع في (التاء).

الفأفاة: يقال لصاحبها: فأفاء، وذلك إذا تردد في (الفاء).

العقلة: وهي التواء اللسان عند الكلام.

الحبسة: تعذر النطق، وتكون في أول الكلام، فإذا مر فيه انقطعت.

اللفف: إدخال بعض الكلام في بعضه.

الرتة: إيصال بعض الكلام ببعض دون إفادة.

---

(1) ابن عبد ربه. العقد الفريد.. القاهرة. ط3/ 1393هـ. 2/ 476.



الغمغمة: أن يسمع الصوت، ولا يبين تقطيع الحروف، ولا تفهم معناه.

الطمطمة: أن يكون الكلام شبيها بكلام العجم، وقيل:هي إبدال (ط، ت) كقولهم (السلتان) في السلطان.

اللكنة: وهي إدخال بعض حروف العجم في بعض حروف العرب، مثل: إبدال (الهاء حاء) و(العين همزة).

الغنة: وهي أن يُشرب الحرف صوت الخيشوم.

أنواع عيوب النطق:

يمكن تمييز ثلاثة أنواع رئيسية من عيوب النطق هي:

الحذف: Omission:

في هذا النوع من عيوب النطق يحذف الطفل صوتا ما من الأصوات المكونة للكلمة، ومن ثم ينطق جزءا من الكلمة فقط، قد يشمل الحذف أصواتا متعددة، وبشكل ثابت يصبح كلام الطفل في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق، حتى بالنسبة للأشخاص الذين يألفون الاستماع إليه كالوالدين وغيرهم، تميل عيوب الحذف لأن تحدث لدى الأطفال الصغار بشكل أكثر شيوعا مما هو ملاحظ بين الأطفال الأكبر سنا، كذلك تميل هذه العيوب إلى الظهور في نطق الحروف الساكنة، التي تقع في نهاية الكلمة أكثر مما تظهر في الحروف الساكنة في بداية الكلمة أو في وسطها.

الإبدال: Substitution

توجد أخطاء التحريف عندما يصدر الصوت بطريقة خاطئة، إلا أن الصوت الجديد يظل قريبا من الصوت المرغوب فيه، الأصوات المحرفة لا يمكن تمييزها أو مطابقتها مع الأصوات المحددة المعروفة في اللغة، لذلك لا تصنف من جانب معظم الاكلينيكيين على أنها عيوب إبدالية على سبيل المثال قد يصدر الصوت بشكل خافت نظرا لأن الهواء يأتي من المكان غير صحيح، أو لأن اللسان لا يكون في الوضع الصحيح أثناء النطق، ويبدو أن

عيوب تحريف النطق تنتشر بين الأطفال الأكبر سنا، وبين الراشدين أكثر مما تنتشر بين صغار الأطفال.

الإضافة Addition:

توجد عيوب الإضافة عندما ينطق الشخص الكلمة مع زيادة صوت ما أو مقطع ما إلى النطق الصحيح يعتبر هذا العيب على أي حال أقل عيوب النطق انتشارا.

الأفازيا (الحبسة): عرف الدكتور خليل أحمد خليل الأفازيا في كتابه: **معجم مفتاح العلوم الإنسانية**، بأنها: أمراض ناشئة من خلل يصيب الألياف العصبية للدماغ البشري، تؤدي إلى اضطرابات لاحقة بالتعبير بالإشارات اللفظية أو فهمها[1]. وتتضمن مجموع الإصابات المتصلة بفقدان القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة، ويعود الفضل إلى اكتشاف هذه الأمراض إلى الجراح الفرنسي بول بروكا Paul Broca والألماني ويرنيك Wernike.

التدريب على مهارات النطق: يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على اكتساب مهارات النطق، وتحكمهم في الاستماع، والقدرة على الانتظار من أجل الكلام، وعلى مهارة التمييز السمعي والتصنيفي، والتدريب على الإلقاء والأداء الصوتي، وغير ذلك من المهارات الصوتية التي نوردها فيما يلي:

1-التمرين الشفهي ومهارة الاستماع:

إذا نظرنا إلى اللغة وجدنا أنها فنون أربعة: **استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة**، "فالاستماع هو الفن اللغوي **الأول**، الذي يجب التدرب عليه من البداية، والكلام هو التعبير الشفهي"[2]. فقد اعتبر **ابن خلدون** السمع "**أبو الملكات اللسانية**"[3]، ويوضح هذا السمع في موضع آخر بقوله: "ويسمع الصبي استعمال **المفردات** في معانيها، فيلقفها أولا ثم يسمع

---

(1) علي أحمد مذكور. تدريس فنون اللغة. دار الفكر العربي. القاهرة. 2000م. ص 49.

(2) خليل أحمد خليل.مفاتيح العلوم الإنسانية معجم عربي فرنسي انكليزي. دار الطليعة. ط1 / 1986. مادة رقم 24.

(3) ابن خلدون عبد الرحمن. المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون) الدار التونسية للنشر. ط1/ 1984م. 2/ 1075.

التراكيب بعدها فيلقفها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة"[1].

الفرق بين السماع والاستماع[2]:

هناك فرق بين دلالتي الكلمتين:

فالسماع: هو إدراك الصوت بحاسة الأذن، دون انتباه أو **تركيز**، ومنه قوله تعالى: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَا تَسۡمَعُواْ لِهَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانِ وَٱلۡغَوۡاْ فِيهِ لَعَلَّكُمۡ تَغۡلِبُونَ ﴿٢٦﴾﴾ [سورة فصلت 25الآية]

أما الاستماع: فهو **الإصغاء الواعي**، الذي يقصد به **الفهم** وتقويم المسموع، وفي قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلۡقُرۡءَانُ فَٱسۡتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ ﴿٢٠٤﴾﴾ [سورة الأعراف الآية 203]. ما يشير إلى قيمة الاستماع في الفهم والتدبر، فهو نشاط مكتسب، له مهاراته، وهو بحاجة إلى تعلم وتدريب، وفي التفريق بين الكلمتين استخدمت في الإنجليزية كلمة **(Hearing)** للسماع، وكلمة: **(Auding)** للاستماع.

القيمة التربوية لمهارة الاستماع:

لقد آن الأوان لكي ندرك قيمة السماع في سرعة تحصيل اللغة، والمهارة في استخدامها، ونتخلى عن الاعتقاد السائد في أن اللغة لا تتعلم إلا عن طريق القواعد[3] وإن بعض المدرسين يرفضون **تمرينات الإملاء**، لأنها قديمة؟، ولكن للإملاء قيمة تعليمية؛ لأنها تساعد التلاميذ على تثبيت التراكيب الكتابية، **والإملاء تدريب على الفهم**، يجعل التلاميذ يدركون **الربط الصوتي** وأنماط النبر والتنغيم، وتثبيت علامات الترقيم[4]، ولذلك يقول أحد الباحثين الغربيين: "لا يجب أن نفاجأ بأن المهارة في كتابة اللغة الصحيحة **تتعلم في الإملاء**"[5]

---

(1) نفسه. 2 / 1389.

(2) محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي. التدريس في اللغة العربية. ص 128.

(3) ينظر: رمضان عبد التواب. دراسات وتعليقات في اللغة. ص.239.

(4) ينظر: حسن شحاتة. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ص. 96

(5) Michel pagé. Didactique des langues maternelles. p 147.

وعليه فإنه يمكن استخدام الإملاء لاكتساب العديد من المهارات مثل: ترك فراغات، أو ترك الترقيم ليستنتجه التلاميذ.

2- إجراء تداريب الاستماع والتعبير الشفهي:

في هذه التمارين يكون الانطلاق من نص مسموع، ثم تجرى حوله تداريب التعبير الشفهي وفق آليات متعددة تستهدف مهارات متنوعة، وينبغي عدم إغفال الفئة السلبية من التلاميذ الذين يتهيبون من التعبير الشفهي لاعتيادهم على التلقين، أو بسبب طبعهم المنطوي[1].

ومن التداريب المستعملة في هذا المجال ما يلي:

1- الاستماع بعناية مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الألفاظ .
2- القدرة على إدراك الكلمات المسموعة، والاستجابة للإيقاع الموسيقي للكلمات .
3- تنمية القدرة على إكمال الحروف الناقصة في الكلمات.
4- القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم.
5- القدرة على تقويم المحتوى المسموع[2].
6- القدرة على الانتظار من أجل الكلام.

3- التدريب على مهارة التميز السمعي:

أي تذكر الأصوات في نظام تتابعي، والتمييز بين الأصوات، لإدراك معاني الكلمات والجمل، وصهر الأصوات فيما بينها[3].

ومن أهم التداريب أن يكلف التلميذ بما يلي:

1- التعرف على الأصوات المختلفة في البيئة.

---

(1) محمد مدور. التمارين اللغوية في المناهج اللسانية الحديثة واستعمالاتها التعليمية. دار الضحى للنشر والإشهار. الجزائر. ط1/ 2017. ص 112.

(2) علي احمد مدكور. المرجع السابق. ص 67.

(3) فيصل حسين العلي. المرشد الفني لتدريس اللغة العربية. ص 128.

2- تمييز الصفات المتعلقة بالأصوات: (هادئ، مرتفع...)

3- تحديد مصدر الصوت.

4- يستخلص المعنى من نغمة الصوت.

5- يذكر كلمات تعبر عن صورة أو فعل.

6- إضافة كلمة لإكمال جملة.

7- يستكمل فراغات في الجمل المنطوقة بكلمات مناسبة.

8- يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفويا.

9- يميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق.

10- يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه، من خلال ثلاث كلمات تنطق.

11- يحاكي طريقة عرض الألفاظ في الإعلانات الهادفة[1].

وسنتناول التمارين الصوتية من خلال مجموعة عناصر نوردها فيما يلي:

الإدراك السمعي وتمييز القيم الخلافية

ينبغي على مدرس اللغة العربية أن يزود تلاميذه بالمعارف التي تؤهلهم لتمييز الأصوات العربية وفروقها الدقيقة، بين مختلف الحروف والحركات،خصوصا بين الحروف ذات المخرج الواحد،أو المتقارب، وذات الصفات المشتركة كالجهر، والهمس، والتفخيم، والترقيق، وما يسببه من تداخل وخلط كالذي يقع مثلا بين (الضاد والدال)، أو بين (الدال والذال)، و(الطاء والتاء)، والتداخل الذي يقع بين (الظاء والذال والزاي)، وبين (الزاي والسين والصاد)، والخلط الذي يقع بين (الكاف والقاف والهمزة) أو بين (الراء والغين والخاء والحاء والهاء) خاصة من الجانب الوظيفي، لذلك وجب تدريب أسماع المتعلمين على التمييز الدقيق بين كل مخرج وصفاته، وذلك باستخدام القراءات النموذجية، والتدريبية

(1) علي أحمد مدكور. المرجع السابق. ص 68.

لنصوص خاصة، **كالقصائد الشعرية**، ويمكن الاستعانة **بأجهزة التسجيل**، وتدريب الأسماع على التمييز، ثم التكلم المطابق لمخارج الحروف[1].

4- تمارين على مهارات التصنيف:

ترتكز هذه المهارة في العثور على **العلاقات المعنوية** بين **الكلمات** والحقائق والمفاهيم **والأفكار**، طبقا لخاصية مشتركة فيما بينها، فيكلف المتعلم بما يلي:

1- يربط الأصوات بالصور.

2- يذكر كلمات تدل على أصوات: (رنين، صياح،...)

3- يربط بين الكلمات والصور التي تبدأ بنفس الحرف.

4- يذكر **الحاسة** التي ترتبط بالكلمة أو الجملة المسموعة.

5- يستبعد **الكلمة** غير المناسبة من مجموعة كلمات مسموعة[2].

5- التمارين الصوتية ومهارة الإلقاء

لقد أمدت الدراسات الصوتية معلم اللغة العربية **بالنظام الصوتي** للفصحى، ونبهت إلى المزالق والهفوات النطقية، فيجب أن تستغل هذه الدراسات في الحقل التعليمي لتهذيب نطق المتعلمين، وذلك **بالتدرب** النطقي على **مخارج الحروف**، وإجراء **التمارين الصوتية**. "وهدفها أن تهيىء أعضاء النطق لأداء الأصوات الدقيقة وإخراج الحروف من مخارجها، فكثيرا ما يخلط المتعلم بين **(التاء والثاء)** كأن يقول في **(ثلاثة) (تلاتة)**"[3]. ومن الملاحظ أن جل المعلمين، لا يولون هذا الجانب ما يستحق من **تقويم** وتصحيح، الشيء الذي يؤدي إلى تكريس الاختلالات النطقية والإملائية لدى المتعلم، فمعرفة الجانب الصوتي أمر واجب. يقول **شمس الدين الجزري:**

---

(1) ينظر: مصطفى بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص 298.

(2) علي احمد مدكور.المرجع السابق. ص 69.

(3) محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي. المرجع السابق. ص 35.

إذ واجـــب علـــيهم محـــتم قبـــل الـــشروع أولا أن يعلمـــوا
مخـــارج الحـــروف والـــصفات ليلفظـــوا بأفـــصح اللغـــات
وبعـــد تجويـــدك للحـــروف لابـــد مـــن معرفـــة الوقـــوف[1].

إن المهارات التعبيرية تتطلب التدرب على تلوين الصوت وفقا للمقام، ومراعاة أصول الوقف وعلاماته، مع الحرص على النطق الصحيح للكلمات، بناء وإعرابا، ثم إتقان الأداء اللغوي، نطقا، وفصلا، ووصلا، ووقفا، فيعطي للعبارات معناها المراد تعجبا، واستفهاما، وتقريرا، ثم تدريب المتعلمين على تمثيلها وفقا للسياق من وعد، أو وعيد، أو سرد، أو حوار، أو إخبار، أو تمن، أو ترج... [2].

ولزيادة فاعلية التدريب الصوتي اهتم الباحثون بأهمية الوسائل التكنولوجية في التدريب الصوتي، وتعليم النطق يقول الدكتور محمود فهمي حجازي: "يمكن تصميم التدريبات الصوتية وبرمجة تعليم النطق بطريقة تهدف إلى الوصول بنطق متعلم اللغة إلى أفضل مستوى ممكن، في أقل وقت، وبجهد معقول، وهنا يتوسل الباحث بمعامل اللغات، وبكل ما تنتجه التكنولوجيا الحديثة من وسائل"[3].

مهارة الإلقاء وتدريب مخارج الحروف

من المهارات التعبيرية الأدائية مهارة الإلقاء، وهو الكلام الواضح المعبر عن موضوع النص، مع خلوه من عيوب النطق، معتمدا الإبانة الكلامية، ويعنى خاصة بالإخراج الصوتي للنصوص.

---

(1) ابن الجزري. مقدمة في علم التجويد. مؤسسة الرسالة. بيروت. ط1/ 2002. ص 3.

(2) ينظر: يوسف الصميلي. اللغة العربية وطرق تدريسها. المكتبة العصرية. صيدا. بيروت. 2002. ص 139.

(3) محمود فهمي حجازي. علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة. دار غريب للمعارف والنشر. القاهرة. ص 29.

تدريب مخارج الحروف:

من متطلبات الإلقاء الجيد: **إتقان نطق الحروف** من مخارجها، لتبرز بالصوت مستكملة صفاتها، مما يعطي للنطق **الوضوح** والجمال، ويعتمد في نطق **الحرف الصامت الصورة الساكنة**؛ أي أن نضع عليه علامة السكون، مستعينين بهمزة ابتداء مكسورة وذلك بأن نقول: (إِبْ. إفْ. إذْ...) الخ.

وينبغي أثناء **التمرين** أن نضغط على مخرج الحرف ضغطا شديدا، يتيح لنا أن نتعود على هذا المخرج محددا مضبوطا، ويتيح لنا أيضا تقوية العضو الذي يشترك في إخراج الحرف، ومما يساعد على انتظام هذا التدريب، وضع قائمة الحروف مقسمة إلى مجموعات حسب مواضع النطق وذلك كالآتي[1].

أصوات شفوية (ب، م) – أصوات أسنانية شفوية (ف) - ما بين الأسنان)ث، ذ، ظ)- أسنانية لثوية (ت، د، ض، ط، ل، ن)- لثوية (ر، ز، س، ص)- لثوية حنكية (ج، ش)- وسط الحنك (ي)- أقصى الحنك (خ، غ، ك، و) - لهوية (ق) - حلقية (ع، ح)- حنجرية (ء، هـ).

وينبغي للمعلم أن يجنب المتعلمين الامتزاج الصوتي، بنطق الصوت ممزوجا بصوت آخر؛ لأنها تدخل في باب **النطق الرديء**، وقد ذكر **سيبويه ثمانية حروف** من هذا النوع وهي: الكاف التي بين الجيم والكاف، والجيم التي كالكاف، والجيم التي كالشين، والضاد الضعيفة، والصاد التي كالسين، والطاء التي كالظاء، والظاء التي كالثاء، والباء التي كالفاء[2]. وهذه تعرف بالفونيمات المركبة، وهي تكثر في اللهجات.

تصحيح النطق:

وهو نوعان: تصحيح يقوم به المدرس، وتصحيح ذاتي يقوم به التلميذ، ومن أهم التداريب الصوتية على سماع المنطوق الصحيح: التدرب على قراءة **القرآن الكريم** قراءة

---

(1) ينظر: رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. دار المعرفة للطباعة والنشر. بيروت. ط1/ 2000م. ص 125.

(2) سيبويه. الكتاب. 4 / 432.



صحيحة، تحترم فيها قوانين **الإشباع، والتفخيم، والمد، والإمالة، والوقف، والنبر، والتنغيم، والإشمام**...الخ، والاستماع إلى القارئ الجيد، وفي كل ذلك تدريب للسان، يقول ابن المقفع: "إذا كثر تقليب اللسان رقت حواشيه، ولانت عذبته"[1]. وفي السياق نفسه يقول العتابي: "إذا حُبس اللسان عن الاستعمال اشتدت عليه مخارج الحروف"[2]. وفي **التدريب الصوتي** يتحاشى المتعلم **تأثير** كل صوت في الآخر مثل: (عنبر/ عمبر) حيث **تقلب النون ميما أو قلب الجيم شينا** مثل: (اجتماع / اشتماع) ومثل **قلب الصاد زايا** (قصدير/ قزدير) وغيرها، وقد يرسم صوت **الصاد** برمز **السين** مثل: (مسيطر/ مصيطر) و(بسطة / بصطة)، كما يتدرب المتعلم على نطق الرسم المصحفي مثل كلمات (الصلوة، الزكوة، المشكوة) بحيث لا يمكن أداؤها أداء صحيحا، فلابد من تلقي النطق من فم معلم ولذلك أوصى العلماء بقولهم: لا تأخذ العلم من صحفي، ولا القرآن من مصحفي ولذلك يرفض دي سوسير شهادة الكتابة على الواقع اللغوي. كما يدرب المتعلمون على عناصر مكتوبة لكنها لا تنطق، أو تنطق على خلاف مرسومها، فسقوط الألف من اسم الإشارة (هذا)هو مما ورثته الكتابة الحديثة من الكتابة القديمة، وكذلك وجود الألف الفارقة في (كتبوا) وعدم وجودها في (يرجو)، وكلمة (داود) ترسم بواو وتنطق بواوين.

6- التدريب على مهارات التنفس[3]:

يتحكم **التنفس** من حيث **الشهيق والزفير**، وكمية الهواء المختزنة في الصدر بالإلقاء والملقي، ويسهم التدرب على التنفس **الصحي**، الفني المنظم، في السيطرة على ظاهرة التنفس، وفي **نطق الكلمات والتلفظ بالجمل، وفي الوصل والسكتات**. وإن الخلل في التنفس يربك الملقي ويعطل **الصفاء** الصوتي. ولذلك ينبغي أن يدرب المتعلمون على تقوية هذا الجهاز، وعلى التحكم بمقادير دفع الهواء، وذلك بمراعاة الشروط التالية:

---

(1) ابن عبد ربه. العقد الفريد. 2 / 478.

(2) نفسه. 2 / 478.

(3) رياض زكي قاسم. المرجع السابق. ص 122-123.

شروط تدريب التنفس

1- إجراء التمارين في **الهواء الطلق**، في أوقات **الصباح** (أو فراغ المعدة).

2- ارتداء ملابس غير ضاغطة، والوقوف باعتدال.

3- تثبيت النظر في نقطة موازية لارتفاع القامة، حتى تكون الرقبة غير مائلة.

4- اعتماد **الشهيق** من الأنف، **والزفير** من الفم، مع عدم إحداث **صوت** في الشهيق.

تمارين التنفس: يستغرق برنامج التمارين **ستة أشهر**، أي بمعدل شهر واحد لكل تمرين.

التمرين الأول: **الشهيق البطيء**. ويتكرر ست مرات متوالية، لثلاث مرات في اليوم مع تتبع ما يلي: **أقفل الفم**، وخذ نفسا من **الأنف** ببطء شديد حتى تشعر بامتلاء الخاصرتين، وأبق الهواء في صدرك حوالي (**5 ثوان**)، ثم أخرج **الهواء** دفعة واحدة من **الفم** (مع زيادة في الكمية والمدة كل يوم).

التمرين الثاني: **مضاعفة الشهيق البطيء**، بإعادة ما جاء في التمرين الأول، ويعاد التمرين ثلاث مرات في اليوم.

التمرين الثالث: **الشهيق السريع**: يتكرر ست مرات متوالية لثلاث مرات في اليوم.

خذ نفسا سريعا وعميقا، واحذر من إحداث **صوت** من **الأنف**، ثم استبق الهواء **مخزونا** قدر ما تستطيع، ثم أخرج **الهواء** دفعة واحدة **من الفم**.

التمرين الرابع: **مضاعفة الشهيق السريع**، يتكرر أربع مرات متوالية لثلاث مرات في اليوم.

أعد ما جاء في التمرين الثالث، مع تنفس كمية إضافية سريعة، ومحاولة زيادة الكمية وسرعتها.

التمرين الخامس: **الشهيق والفم مفتوح**: بإعادة عمل التمارين الأربعة السابقة، **واللسان** ضاغط **بوسطه** على **سقف الفم**، ثم أعد عمل التمارين الأربعة واللسان **غير ضاغط**، بل مستريح في وسط الفم، مع الاجتهاد في منع تسرب الهواء من الفم، والغرض من هذا التمرين تحقيق القدرة على التنفس بسرعة أثناء الكلام دون الحاجة إلى قفل الفم.

التمرين السادس: **الزفير البطيء**: يتكرر ست مرات، ويعاد ثلاث مرات في اليوم مع القيام بما يلي:

قم بعملية الشهيق السريع، واختزن الهواء قدر ما تستطيع، ثم أخرج الهواء **من الفم** ببطء.

وهكذا بعد إنهاء التدريبات يكون المتعلم قادر على نطق الأصوات، والتلفظ بالكلمات والجمل بوضوح صوتي مع راحة لجهاز التنفس، وهذا يمكنه من التكلم والقراءة والمحادثة السلسة لمدة طويلة دون إجهاد أو إرباك أو تلعثم.

تمارين صوتية (أمثلة ونماذج)

1- **تعداد أصوات النون**: بمخارجها المختلفة، استمع وأعد الكلمات التالية:

(ينفع، ينظر، ينطق، أنا، ينشأ، ينكر، ينقل)[1]. ثم يقوم المعلم بالإشارة إلى موضع اللسان في جميع أحوال النون وصورها الصوتية

- والملاحظ في هذا التدريب النطقي: اختلاف مخارج حرف (ن) وكل كلمة تمثل مخرجا . وهي:

ينفع: الشفة السفلى مع الأسنان العليا

ينظر: يخرج فيه اللسان.

ينطق: في مغارز الأسنان.

ينشأ: نطعية.

أنا: ينطق في اللثة.

ينكر: طبقية.

ينقل: لهوية.

وتساعد هذه التدريبات المتعلمين على النطق الصحيح لمخارج صوت النون الذي يختلف مخرجه بحسب تجاوره مع الأصوات الأخرى، إضافة إلى التدريبات على التلونات الصوتية المختلفة، وظواهر التفخيم والترقيق ودرجاتهما والنبر والتنغيم، ويمكن إدراج تداريب الألعاب اللغوية بالمحاكاة الصوتية الشفاهية لأصوات متعددة في البيئة والطبيعة.

---

(1) تمام حسان. الجهود الرامية إلى تطوير اللغة العربية. (مجلة همزة وصل) ع7 / 1975م. ص 141.

استمع وأعد: (والهدف هو دقة المحاكاة) فرديا وجماعيا.

تمارين التمييز الصوتي، استمع ثم أعد[1]:

قفل / كفل - قشر / كشر - لقم / لكم - رقع / ركع

تمارين الصوت المختلف. استمع ثم أعد مبينا الصوت المختلف.

أسير / عسير - إبرة / عبرة - عرض / أرض - صائد / صاع-د - أم-ل / عمل - بدأ / بدع

ألعاب صوتية شفهية: مثل تحديد طبيعة ومصدر الأصوات، بسماع صوت مسجل.

أ- **وسائل النقل**: (القطار، الطائرة، السيارة، الباخرة...)

ب- **بعض الحيوانات والطيور**: (كلب، قط، أسد، عصفور، ببغاء، غراب...)

ج- **بعض أصوات الطبيعة**: (الريح، الرعد، الأمواج، المطر...)

د- **مؤثرات صوتية**: (باب يفتح، زجاج يتحطم، ماء يسكب، نشر الخشب...)

هـ- **أشخاص يتكلمون**: (شاب، رجل، شيخ، فتاة، عجوز، ضحك، بكاء، أنين.)

تمارين صوتية (التفخيم والترقيق)[2]

أ- **درجات حركة الفتح** (استمع ثم أعد)؟

صَبَرَ: صَبر اليتيم على ذل اليتم. (الفتحة في (ص) مفخمة)

سَبَرَ: سَبر القائد آراء القوم . (الفتحة في (س) مرققة)

قَبَرَ : قَبر الغراب الغراب . (الفتحة في (ق) متوسطة)

ب- **درجات حركة الكسر**: (استمع ثم أعد)؟

صِيام : .... (مفخمة)

قِيام :........................ (متوسطة

نِيام: .... (مرققة)

---

(1) ينظر: محمد صاري. التمارين اللغوية. رسالة ماجستير. جامعة عنابة. الجزائر. 1990م. ص 149.

(2) ينظر: رياض زكي قاسم. المرجع السابق. ص 92.

ج- **درجات حركة الضمة**: (استمع ثم أعد)؟

صُم:...................... **(مفخمة)**

قُم:..................... **(متوسطة)**

دُم: .... **(مرققة)**

د- **حروف تُفَخم حينا وترقق حينا**: مثل: **(لام)** لفظ الجلالة في:

- هذه قوة الله . **اللام** مفخمة

- في رعاية الله.**اللام** مرققة

التدرب على ترسيخ منحنيات النبر والتنغيم:

النبر والتنغيم (L'accent/L'intonation) من الظواهر اللغوية المرتبطة بالكلام المنطوق، التي تعتبر من الاهتمامات الرئيسة في الدراسات اللسانية المعاصرة، وإن مناهجنا الدراسية لا تهتم بهذا الجانب، ولذلك سنبين أهمية تدريب المتعلمين على ترسيخ منحنيات النبر والتنغيم، في حقل تعليم اللغات.

والتنغيم ارتفاع صوت أو انخفاضه أثناء **الكلام المنطوق**؛ إذ ليست الأصوات في الكلمة بنفس القوة، وإنما تتفاوت قوة وضعفا بسبب **الموقع**[1]. ويتخذ شكلا **وظيفيا** في الكلام؛ حيث يساعد على تحديد الباب النحوي الخاص، كنوع الجملة إذا كانت: **تعجبا**، أو **ترجيا**، أو **تمنيا**، أو **استفهاما**...الخ.

وقد يكون له وظيفة نحوية هي: تحديد الإثبات والنفي في جملة **لم تستعمل** فيها أداة الاستفهام.

والنبر هو وضوح نسبي لصوت أو مقطع، إذا قورن ببقية الأصوات، ففي كلمة **(فاعل)** نجد أن **(الفاء)** أوضح أصواتها ؛ لوقوع النبر عليها، وكل ما جاء على مثاله يقع عليه النبر بنفس الطريقة مثل: حابس / ناقل / رابط / عازل / شاغل...الخ[2].

---

(1) تمام حسان. مناهج البحث في اللغة. ص 149.

(2) نفسه.

كما يساعد التنغيم في معرفة حدود الكلمات، بالفصل والوصل بين الكلمات، فالفصل بين الصوتين، (**الألف / اللام**) في عبارة (**أوصى له**) مختلف عن الوصل بين الصوتين في قولنا: (**أوصاله**)،وغالبا ما تتغير **حدود** الكلمات أثناء الكلام **السريع**، فيبدو فيها للسامع نوع من التداخل والانتقال فنلاحظ **مثلا** قولنا (**أمل / هؤلاء / الأطفال**) قد يبدو في حالة النطق السريع وكأنه: (**أملها / أولاء / الأطفال**).

أن النبر والتنغيم يقتضيان مراعاة المواضع التي تصحبها **إثارة** أقوى للأوتار الصوتية، والمدى الذي تصحبه **عاطفة** مثيرة، كعاطفة الحزن، والانكسار، والأسف...الخ[1].

تقويم نطق الأصوات:

يقوم المعلم بتقويم الكفاءات الصوتية لدى المتعلمين، من خلال معايير متنوعة.

أولها: كفاءة الاستخدام المنسق والمتزامن للآليات التصويتية والتنفسية والنطقية، كما يستهدف التقويم الكفاءات الصوتية لدى المتعلمين، بتقويم تنوع الأصوات المفردة (الفونيمات) ومخارج الأصوات، ونطق المقاطع المفردة والمتعددة، ثم التقويم بواسطة محاكاة الأصوات، واختبار الظواهر الصوتية المتباينة التي تعتري الأصوات كالقلب والإبدال والإدغام، مع الاعتماد أساسا على معيار الفصاحة.

ويصل أخيرا إلى التقويم العلاجي باستعمال التمارين البنيوية، والتدريب المستمر للأعضاء التي يصعب تحريكها، وتكرار الأصوات المستهدفة.

---

(1) ينظر: محمد مدور. المرجع السابق.. ص 123.

الخاتمة:

لقد أمدت الدراسات الصوتية معلم اللغة العربية بالنظام الصوتي للفصحى، ونبهت إلى المزالق والصعوبات النطقية، وجعلتها محور الاهتمام في أبحاثها، فينبغي أن تستغل هذه الدراسات في الحقل التعليمي لتهذيب نطق المتعلمين، وذلك بالتدرب النطقي على إجراء التمارين الصوتية وفق المنظور البنيوي، على مخارج الحروف لتهيئة أعضاء النطق لأداء الأصوات الدقيقة، والتدريب على مهارة التمييز السمعي يهدف إلى اكتساب المتعلمين مهارات التذكر والتمييز والإدراك والدمج. ومن أهم التداريب في هذا المجال التعرف على الأصوات، وتمييز الصفات، وتحديد مصدر الصوت. الخ

أما تداريب الإدراك السمعي فهي تهدف إلى معرفة الفروق الدقيقة بين الأصوات، وما يكون بينها من تداخل، والمهارات التعبيرية تتطلب التدرب على تلوين الصوت، ويمكن لمعلم الأصوات أن يستعين بالآلات والوسائل التكنولوجية، واستغلالها في التدريبات على الإتقان والوضوح والتقوية والضغط والمران المستمر للتخلص من الكسل اللساني، وارتخاء الأعضاء الذي يؤدي إلى امتزاج الأصوات، وتأثيرها وتداخلها وغيرها من العيوب.

ويركز المعلم على التمارين التنفسية لأن الشهيق والزفير يتحكمان في الأداء، كما تتحكم كمية الهواء المخزنة في الصدر بالإلقاء والملقي. ومن ثم فإن التنفس الصحي المنظم يؤدي إلى السيطرة على النطق بالكلمات، والتلفظ بالجمل. وفي توزيع الوقفات والسكتات والوصل...الخ.مع راحة لجهاز التنفس مما يمكن المتعلم من التكلم مدة طويلة دون إجهاد، ثم يصل المعلم إلى مرحلة تقويم الكفايات الصوتية وعلاج نقائصها.

وأخيرا فإننا نعتقد أن إلمام المعلم بالمادة الصوتية والمهارات اللغوية والأجهزة المستعملة، مع المران والتدريب المستمر، مع معرفة عيوب النطق ومحاولة تجنبها، أو معالجتها استعانة بأخصائيين في الأرطفونيا، واستعمال الآلات التكنولوجية الحديثة، فإن ذلك كفيل بتحقيق الهدف المنشود، واكتساب المتعلمين للنطق الصحيح، والاستعمال الدقيق، ومن ثم ترسخ المهارات اللغوية، ويكتسب الطفل مبادئ الفصاحة والانطلاق نحو الكلام المترسل والخطابة البليغة المؤثرة، وغيرها من سائر الكفاءات.

المراجع:

- خالد عبد السلام. اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة. دار التنوير. ط1 / 2015م الجزائر
- لطفي بو قربة. محاضرات في اللسانيات التطبيقية. مطبوعة الدروس. جامعة بشار الجزائر.
- ابن عبد ربه. العقد الفريد. ط 3 / 1393هـ.القاهرة .
- محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي . التدريس في اللغة العربية. دار المريخ. الرياض. 1984م
- علي أحمد مدكور. تدريس فنون اللغة. دار الفكر العربي القاهرة 2000م
- خليل أحمد خليل. معجم مفتاح العلوم الإنسانية (عربي –فرنسي- انجليزي). دار الطليعة للطباعة والنشر. ط1 / 1986م.
- رمضان عبد التواب . دراسات وتعليقات في اللغة . مكتبة الخانجي. القاهرة. ط1/ 1994م.
- حسن شحاتة . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الدار المصرية اللبنانية .
- Michel pagé. Didactique des langues maternelles. 1990. Bruxelles.
- محمد مدور. التمارين اللغوية في المناهج اللسانية الحديثة واستعمالاتها التعليمية. دار الضحى للنشر والإشهار. الجزائر. ط1/ 2017.
- فيصل حسين العلي. المرشد الفني لتدريس اللغة العربية. ط1/ 1989م. دار الثقافة للنشر. الأردن.
- مصطفى بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. مطبعة النجاح الجديدة. ط3/ 2000م.



- ابن الجزري (شمس الدين). مقدمة في علم التجويد. مؤسسة الرسالة. بيروت. ط1/ 2002م.
- يوسف الصميلي. اللغة العربية وطرق تدريسها. المكتبة العصرية. صيدا. بيروت. 2002م.
- محمود فهمي حجازي. علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة. دار غريب للمعارف والنشر. القاهرة
- رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. دار المعرفة للطباعة والنشر. بيروت. ط1/ 2000م.
- سيبويه (أبو بشر عثمان). الكتاب. تح: عبد السلام هارون. ط 1 دار الجيل. بيروت.
- تمام حسان. الجهود الرامية إلى تطوير اللغة العربية. (مجلة همزة وصل) ع7 / 1975م.
- محمد صاري. التمارين اللغوية. رسالة ماجستير. جامعة عنابة. الجزائر. 1990م.
- تمام حسان. مناهج البحث في اللغة. دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء. 1986م.

تعليمة اللّغة العربية بوصفها لغة ثانية

الضّاوية لسود

جامعة العربي التبسي-تبسة-الجزائر

مقدمة:

اللغة العربية هي صلة الوصل بين الخلف والسلف، لما تحمله من صور الآمال والأماني للأجيال القادمة، لهذا وجب الاعتناء الجيّد بدرسها، لأنها أطول اللّغات الحيّة عمرا بقيت على مدى العصور في حالة بحث دائم ومستمر، تلبي حاجات أبنائها المتجددة، ومن هذا المنطلق وجب على مدرسي اللّغة العربية أن يطلعوا على واقع الفصحى في مجتمعنا، لما تواجهه من تحديات على اختلاف طبيعتها سواء ما تعلّق بالجانب البيداغوجي التعليمي أو ما تعلّق بالجانب التواصليّ الاجتماعي الذي ساهم بشكل أو بآخر في انتشار العاميات، وجعل معظم المناطق ثنائية اللّغة. وفي ظلّ هذا التّعدد اللّهجي الذي تشهده البلدان العربية نتساءل: هل تعدّ اللغة العربية الفصحى اللغة الأم أم لغة ثانية؟ وهل يستلزم واقع التّعدد اللّهجي مراجعة علمية لمناهج تعليم اللغة العربية؟

1- واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي:

تعد اللّغة العربية من أعرق لغات العالم وأقدمها استعمالا، فهي تمتد جغرافيا إلى حدود واسعة، غير أنّ الواقع اللغوي الذي يشهده العالم العربي يكشف لنا عن هيمنة كبيرة للّهجات المحلية واللّغات الأجنبية. فاللّهجات العربية تظهر في شتّى أنماط التواصل على اختلاف مواقف حياتنا اليومية، سواء في المحاضرات الجامعية، أو برامجنا الإذاعية والتلفزيونية، وتظهر كذلك ببعض المجلات والصحف.

يمكن القول: إن العربية في عصرنا الحالي تعيش اضطرابا فكريا واجتماعيا وثقافيا...، ممّا جعلها عربيات لا عربية واحدة. فهناك عربية مصرية وعربية سعودية وعربية

جزائرية...، ومن المؤكد أن كل عربية هي الأصلح والأنسب لكل بيئة، إذ تقوم بوظيفتها من حيث الحاجة التعبيرية للنّاس. على الرغم من كونها لهجة بعيدة كثيرا عن أصولها الفصيحة.

لذا نجد أن الفصحى محشورة في موقع ضيق من السّاحة اللّغوية وسط مزيج من اللّهجات في وقت تتسع فيه دائرة اللّغات الأجنبية، وهذا الوضع الذي آلت إليه لغتنا العربية فرض وجود صراع لغوي بين الفصحى واللهجة، يعمل على إعاقة تطور الفصحى "فعندما أصيب المجتمع العربي الإسلامي بصدمات الغزو والاستعمار المتتالية تراجعت قدراته الإبداعية ومهاراته اللّغوية، وتفككت الأواصر التي كانت تشد اللّغة بالحضارة، فتخلى المتكلمون عن التعبير عن أنماط حياتهم، واستعاروا لغات الغزاة، فواكب الباحثون على مناهج البحث اللغوي في اللّغات الأجنبية وأخذوا يطبقونها على لهجاتهم اليومية...، أمّا اللّغة العربية فقد احتفظوا لها بصفة التّعبير عن التّقاليد والأصالة والذّات لا غير، لأنّها بزعمهم عاجزة عن التّعبير عن أنماط الحياة الجديدة"[1]؛ أيْ جعلها اللّغة المتواجدة في الرسميات فقط. فنجد في المشرق العربي لهجات وفي المغرب العربي لهجات أخرى "تحمل كل منها طابعها الخاص الذي يفرق بينها وبين غيرها، الأمر الذي من شأنه أن يعوق التّفاهم والتّواصل بين أبناء الأمة العربية، بل بيْن أهل المنطقة الواحدة أو الوطن العربي الواحد"[2]. إذ تمثل بلدان المغرب العربي وضْعا مختلفا حيث تستخدم كلّ دولة ثلاث لغات على الأقل (العربية والفرنسية واللّغة الانجليزية).

وتتلخص مظاهر هيمنة اللّهجات المحلية واللّغات الأجنبية في وطننا العربي في:

* هيمنة هذه اللّهجات على أنماط التّواصل اليومي في البيت والمدرسة والجامعة والنّوادي وكل الأماكن.
* تأثيرها الواضح في مجال الإعلام والصحافة.

---

(1) أحمد الشيخ عبد السلام: إسهامات اللّغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، ج1، دار التجديد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية والجامعة الإسلامية، ماليزيا، 2007، ص16.

(2) كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة-مصر، د.ط، 1990، ص، ص 53- 54.

وعلى الرغم من الهيمنة القوية للّهجات المحلية واللّغات الأجنبية في بلادنا العربية، تبقى اللّغة العربية هي اللّغة الرسمية واللّغة الأولى.

2- واقع تعليم اللغة العربية في الجزائر:

إن الملاحظ لواقع اللّغة العربية في الجزائر، يجد أنّه لا يختلف كثيرا عن العالم العربي ويتجسد هذا في الميدان التّعليمي للّغة العربية، إذ لا يخفى أنّ الجزائر تعيش واقع لغوي يوصف بالحرج، وهذا لوجود الصّراع اللّغوي الذي تتجاذبه أطراف ثلاثة هي: اللّغة العربية سواء الفصحى أم العامية، والأمازيغية بمختلف لهجاتها، واللّغات الأجنبية. ويصطدم هذا الواقع باستعمال العاميات التي تسللت إلى المؤسسات التعليمية والإعلامية والثقافية، إضافة إلى وجود اللّغة الأجنبية وبخاصة في الجانب المعاملاتي والإداري، كل هذا يأتي على حساب اللّغة العربية وتغييبها وعدم استعمالها من طرف العديد من الهيئات.

ونظرا للتّعدد الموجود في التركيبة الثقافية والاجتماعية في الجزائر، لا يمكن القول بوجود لغة واحدة يستخدمها الجميع بل هناك لغات نوجزها فيما يلي:

أ- العامية العربية:

ترجع نشأتها إلى تفاعل اللّغة العربية الفصيحة في مجتمعنا الجزائري "وتعد العامية الجزائرية لغة الأميّ والمتعلم، ولغة الفقير والغني، أيْ إنّها لغة كل الفئات الاجتماعية لأنّها تضم اصطلاحات لهجية مختلفة ترتبط بالموْقع الجغرافي لهذا نقول عاميات الشمال، وعاميات الجنوب، وعاميات الغرْب"[1].

وكباقي الدول العربية ليس هناك من الجزائريين من يتحدث باللّغة العربية الفصحى في الشارع إلا في الإعلام والصحافة والتلفزيون، أو في التعليم كالجامعات والمدارس القرآنية والمساجد، أو بعض الهيئات الدولية كالاقتصاد والمراسلات الرسمية. ومن ثمّ اختلفت اللّغة

---

(1) نصيرة زيتوني: واقع اللغة العربية في الجزائر، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (للعلوم الإنسانية)، المجلد 27، 2013، ص 216.

العربية المستعملة في التحدث في الجزائر بشكل واضح عن تلك الموجودة في الكتابة، فالدارجة الجزائرية لها نظامها الصوتي المبسط وخصائصها التركيبية المميزة.

ب- اللّغة الأمازيغية:

تعد من أقدم اللّغات المتواجدة بالجزائر، بوصفها لُغة وطنية في الجزائر، وتعتبر من المقومات الأساسية للشخصية الوطنية، ودعامة أساسية، وتغطي جزءا كبيرا من الوطن، فنجدها بلهجاتها المختلفة مستعملة في المناطق الأمازيغية وهي ذات طابع شفوي بها يتحقق التواصل بين الجماعات اللغوية الأمية منها والمثقفة[1].

ج- اللغة العربية الفصحى:

تعتبر اللّغة العربية الفصحى لغة ثانية للمتعلم الجزائري، يتم تعلّمها بعد اكتساب العامية الجزائرية ويتلقاها المتعلم الجزائري وتُعتبر اللّغة النموذجية التي لديها قوة فرضت نفسها بسبب ترفعها عن خصائص اللّهجات، فهي بذلك لا تؤدي دور وظيفي في التواصل الاجتماعي اليومي بين الجزائريين[2]. وهذا لأنّ استعمالها محصور في ميادين دون أخرى فهي لغة الخطابات الرسمية وهي المعتمدة في مدارسنا الجزائرية بنسبة كثيرة.

د- اللّغة الأجنبية:

وهي لغة ثانية للكثير من الجزائريين خصوصا في الشمال، أجنبية للبعض خاصة بالجنوب والوسط، تواجدت ببلادنا منذ التّواجد الفرنسي، إذ يرجع استعمال اللّغة الفرنسية في الجزائر إلى العهد الاستعماري الذي قام بفرنسة التّعليم إذ كان التّعليم أيّام الحكومة الفرنسية في الجزائر استعماريا بحتا لا يعترف باللّغة العربية، ولا يقيم لوجودها أيْ حساب في جميع مراحل التّعليم ولم يكتف بفرضها في ميدان التّعليم فقط بل فرضها أيضا في الإدارة،

---

(1) لاصب وردية: الواقع اللغوي في الجزائر، مجلة تتناول مقالات في اللغة الأم دار هومة، الجزائر، 2000، ص: 64.

(2) المرجع نفسه، ص، ص 6-66.

والمحيط الاجتماعي، وأجهزة الإعلام، كما فرض على المدن والمؤسسات أسماء جديدة لقادة الاحتلال[1].

عند الحديث عن هذا نجد اللّغة الفرنسية تحتل مكانة خاصة لدى طبقاتنا الاجتماعية وبصورة خاصة في المدن الكبرى إذ تمثل الفرنسية وجه من أوجه التواصل اليومي والتميز الثقافي حسب اعتقادهم. كما تظهر أيضا في الجانب الإداري والخدماتي.

يكمن القول أن المتعلم الجزائري يعيش في ظاهرة لغوية يميزها التعقيد، ونقصد بهذا التعقيد الثّنائية اللّغوية بين ما يتعلمه في المدرسة وهي اللّغة العربية الفصحى وبين ما يستعمله في محيطه وهي اللّغة العامية[2].

لا يخفى أنّ تعلم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية، يواجه تحديات عديدة، منها ما هو متعلق بالجانب البيداغوجي ومنها ما يتعلق بالجانب الاجتماعي والتواصلي، فانتقال المتعلم من بيئة لغوية تهيمن عليها العامية العربية أو الأمازيغية إلى بيئة لغوية مدرسية تهيمن عليها الفصحي ذات القواعد والقوانين، يخلق نوعا من الاضطراب المعرفي واللّغوي، وهذا الاضطراب قد يدفع بالمتعلم إلى البحث عن كيفيات وطرق إمّا للتكيف والتأقلم مع هذا الوضع، وإمّا مواجهته ومقاومته، وتظهر آثار المواجهة في شكل أخطاء وصعوبات تعلم اللغة العربية الفصحى.

3- تعليم اللغة العربية الفصحى باعتبارها لغة أم:

تعدّ اللّغة العربية الفصحى لغة فاعلة، فقد أثبتت وظيفتها بوصفها لغة موحدة أدبية، وإدارية وعلمية، وبقيت اللغات واللهجات الأخر بوصفها فروعا عن هذه اللغة الأم تغذيها وتجسدها. ويمكن هنا أن نطرح الإشكال الآتي: ما هي اللغة التي يمكننا الانطلاق منها في التعليم؟ هل ننطلق من اللغة الفصحى كونها لغتنا الأم أو بوصفها لغة ثانية؟

---

(1) نصيرة زيتوني: واقع اللغة العربية في الجزائر، ص، ص: 21-59.

(2) صالح بلعيد: التداخل اللغوي العربية والقبائلية أنموذجا، فعاليات المائدة المستديرة التي أقيمت في 24/ 02/ 2002، بمقر المجلس، ص، ص:50- 51.

وفي صدد البحث عن إجابة لهذا الإشكال نجد من الدارسين من ذهب إلى اتخاذ اللّغة الفصحى نقطة البداية في التعلم لأنّها أثبتت فعاليتها منذ الأزل وهي لغة الاتصال بين الشعوب، من خلالها تنتقل المعرفة والحضارة والتّاريخ وهي لغة الكتابة والتوثيق ولغة الصحافة والآداب والفنون.....؛ أي هي الأداة الوحيدة التي نسعى من خلالها للرقيّ، ويشترط فيها أن تكون لصيقة بالحياة اليومية مسايرة للتحضّر ولمتطلبات العصر وأن تؤسس في تعليمها قواعد علمية تجعلها سهلة أثناء التعامل. "وهي لغة أم بما أن لها الأولوية في مجال التدريس، اللّغة الأصلية أو الأولى على المستوى القوميّ خلافا للّهجات المحلية والإقليمية لأنّها لاحقة أو طارئة أو منبثقة متفرعة عن اللّغة الأصلية، ولا يمكن للفرد داخل الجماعة اللّغوية في إطارها الشامل الارتباط الكامل بقوميته وبتراث أمّته"[1]. ما يزيد من ثرائها وقوتها ارتباطها بمناهج تعليمية تساعد المتعلم على اكتسابها بشكل مقبول وجيّد، وتسعى إلى جعل المتعلم أن يكتسب طريقة تضمن له استخدام اللّغة الفصحى استخداما صحيحا وواضحا.

ويظهر دور المناهج التعليمية في تفعيل اللّغة الفصحى في المواد التالية:

* **المطالعة:** تتيح إمكانية تدريب المتعلّم على التّعبير والتّذوق واستعمال الألفاظ اللّغوية كما تثري مكتسباته وتدربه على القراءة والفهم.
* **القواعد النحوية:** تعوّد المتعلم على الإملاء والاستعمال اللّغوي الصحيح وتجنبه الأخطاء النحوية.
* **الإملاء:** هدفه تدريب المتعلم على التذوق الإملائي والالتزام بقواعد رسم الحروف والكلمات بشكل صحيح.
* **الدراسات الأدبية:** وتتضمن النصوص الأدبية بما فيها من أناشيد ومحفوظات، حيث تسعى لاكتساب المتعلم قدرة القراءة والفهم والتعبير وتنمية لغته[2].

---

(1) مجموعة من الباحثين: اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء –المغرب، ط 1، 2008، ص:105.

(2) اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج تعليم اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية، 2006، ص:6.

إلى جانب هذه المواد التي تدعّم وتستعمل اللّغة الفصحى، فإنّ المناهج تحرص بعناية لتحقيق الكفاءة اللّغوية خصوصا في الطور الابتدائي، حيث تسعى لجعل المتعلم قادرا على إنتاج الخطابات الشفوية والكتابية بلغة صحيحة متجنبا الوقوع في الأخطاء على اختلاف طبيعتها. "فالأهداف الأساسية لتعلّم العربية الفصحى: هي اكتساب المهارة اللّغوية التي تمكّن من فهم العربية الفصحى حين تسمع، وهي مهارة الاستماع، واكتساب المهارة التي تمكن من فهم المواد المكتوبة بالعربية الفصحى، وهي القراءة واكتساب مهارتي التعبير باللّغة العربية الفصحى شفويا وكتابة"[1].

4- تعليم اللّغة العربية الفصحى باعتبارها لغة ثانية:

المكتسبات القبلية التي يكتسبها الطفل قبل اندماجه في المحيط المدرسي تمثله اللّغة العامية، يعبر من خلالها عن مطالبه، ومن هذا المنطلق تكون اللّغة العربية الفصحى لغة بعيدة عنه إن لم تكن غريبة عليه نظرا لغيابها وعدم استخدامها في محيطه، فقد ألف التّعبير بلغة يراها سهلة وهي العامية. فهل يمكن اعتبار اللّغة العربية الفصحى لغة ثانية إذا ما قارناها والاستعمال المكثّف لباقي اللّهجات؟

إنّ البدء بتعليم اللّغة العربية الفصحى يشكل صعوبة للمتعلّم؛ لأنّها اللّغة الجديدة عليه. في حين نجد البدء من العامية لا يشكّل أيّ صعوبة، هذا إذا ما انطلقنا منْ كوْن العملية التّعليمية تُبنى على خبرات المُتعلم، فمن السُّهل اكتساب المعارف بسهولة ويَتأتّي هذا لَمّا يَستخدم اللّغة العامية كوْنها اللّغة الأم الأولى، واللّغة العربية الفصحى لغة ثانية. زيادة على أنّ التّعليم الذي ينطلق من خبرات المتعلّم اللّغوية هو مبدأ تربوي تُقر به الهيئات التربوية. وبهذا تكون العامية هي الخبرة اللّغوية التي اكتسبها المتعلم فهي اللّصيقة بحياته ومجتمعه، وكذا هي الوسيلة السّلسَة التّي يعبر بها عن مطالبه.

(1) داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص:68.

وهناك من الدّارسين من يوافق مذهب استخدام اللّغة العامية على أنها هي اللّغة الأم، وينبغي أنْ تستعمل في العملية التعليمية مؤيدين رأيهم بجملة من الحجج نختصرها في نقاط أهمها:

- يعد ما صدر عن منظمة اليونسكو عام 1951 من أن الطفل يستطيع أن يعبر ويفهم بلغته الأم بطريقة أفضل، هذا من الناحية النفسية ومن الناحية الاجتماعية فإن الطفل يحقق ذاته وسط أعضاء مجتمعه الذي ينتمي إليه. ومن الناحية التربوية يتعلم الطفل أسرع إذا كان التعليم بلغته،بالمقارنة إلى التعليم بلغة أجنبية[1]. ويعدّ هذا القول من اليونسكو تدعيما لإدماج وإمكانية التّعليم بالعامية بدلا من الفصحى.
- توصلت العديد من البحوث إلى نتيجة مفادها أنّ التلميذ الثنائي اللّغة يتمتع بميزة عن التلميذ الأحادي اللغة إذا درس بلغته الأم، وعرف نظامها الصوتي والصرفي والتركيبي. فالعامية هنا تسهل عليه وتبعده عما يعرف بالثنائية اللغوية.
- إنّ العاميات يمكن أن تتطوّر ذاتيا، إذا ما استخدمت في شتّى المجالات والميادين، ولاسيّما في الميدان التّعليمي إذ تكون قادرة على تلبية المطالب والحاجات المعرفية والفكرية والاجتماعية والثقافية.

ممّا سبق نفرض أنّ استعمال اللّغة العامية في العملية التعليمية على أنها اللغة الأم ويتمّ من خلالها اكتساب المعارف الأساسية في السّنوات التعليمية الأولى، ومنه نتساءل: بأية لغة سندرس هذه المعارف في بقية مسارات التعليم؟ وماذا سيترتب عن التحول من العامية إلى الفصحى بوصفها لغة للتّدريس؟ سنكون دون شك أمام معضلة غير محسوبة، ونتائجها مجهولة تحيل عليها ما نراه من مدرسي اللّغة العربية فهم يستخدمون العامية المحلية في التدريس بدلا من الفصحى، مما يوسع الفجوة بين الفصحى والعامية، أو يبعد الفصحى عن

(1) يوسف الخليفة أبو بكر: مشكلة التعليم باللغة العربية في المناطق الثنائية اللغة في الوطن العربي، نقلا عن الموقع:
http/ www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/langue-arabe/p20.

دائرة الاهتمام، ويقلل من الحصيلة الناشئة من مفرداتها وصيغها، ويقلل من إحساسهم بفاعليتها وفاعلية ما يكتسب منها من عناصر"[1].

فالطفل يدخل للمدرسة بعد أن يتقن العامية بشكل جيّد في سن القدرة اللّغوية، ليصبح بذلك مزوّدا بلغة يُفترض أنْ يكتسب بها المعارف، إلّا أنّه يتفاجأ بأنّ لغة المعرفة ليست تلك اللّغة التي تشبّع بها، التّي تمكّن من إتقانها والتواصل بها، بل هي لغة فصحى عليه اكتسابها من جديد.

- ولا يمكن أن نُنكر صيت العامية واستخدامها الموسع، انحسار اللغة العربية الفصحى في الرسميات فقط. مما جعل العامية تنتشر بشكل أكبر وهذا عائد إلى النقاط الآتية:
- **سهولة العامية لخلوها من الإعراب:** ويعود هذا لاستعمالها المستمر، فهي لا تخضع لقواعد النحو والصرف والإملاء.
- **صعوبة الفصحى:** لما تتضمنه من القواعد والأنظمة الصوتية والصرفية وغيرها. ولما تشترطه من توفر الوقت والقدرة على اكتسابها.
- **تكاليف الفصحى:** ذلك أنّ تعليم اللغة العربية الفصحى يحتاج إلى إمكانيات مادية وبشرية كبيرة، إذا ما قارناها بالعامية التي تعد هبة لسانية مجانية[2].
- مرونتها في قبول الأجنبية بلفظها الأجنبي.
- خلوها من الإعراب.
- خلوها من الأضداد والمترادفات.
- ميلها إلى إطلاق القياس في الاشتقاق للنحو والتوسع.
- التعود عليها وعلى استخدامها في شتى ميادين الحياة.

---

(1) أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د.ط، 1996، ص، ص: 12-13.

(2) نصيرة زيتوني: واقع اللغة العربية في الجزائر، ص: 216.

وهذا ما أكده أنيس فريحة، قائلا: "من النتائج المترتبة على هذه الازدواجية في اللغة بعيدة الأثر، فإننا في حياتنا اليومية نتكلم، لغة سلسة بفقدان الإعراب وبغنى في الحروف المصوتة التي تفضي على النطق بها مسحة تخالف الفصحى، وكذلك تتميّز بمرونة في التراكيب وبسهولة في التعبير، ولكن في حياتنا الرسمية في التعلم والقراءة والكتابة وفي المواقف الرسمية علينا أن نتقمص شخصية لغوية ثانية، ولا شك في أنّ ازدواجية اللّغة تعوق الفكر ولاسيما عند الأولاد فإنهم يلقون بلغة غير لغتهم ويقرأون في كتب لغتها مغايرة للغتهم. فهم أصبحوا يعانون من تعلم الفصحى أكثر مما يعانونه من تعلّم لغة أجنبية"[1].

نستشف من هذا القول أنه علينا إدراك هذه الثنائية مطالبين بالبحث عن الأسباب التي تجعل من الفصحى لغة صعبة، وربما اللغات الأجنبية تكون أيسر في تعلمها من الفصحى. فتوسع العامية أثر في الفصحى كما يقر بهذا نفر من الباحثين «تؤثر الدارجة تأثيرا سلبيا عندما يشرع في تعلمها وذلك أنّ هذه العامية بظلال تعبيراتها وتراكيبها وأصواتها تتسبب في اختلاط الأمر على المتعلّم فينشأ تعثر واضح في تعلمه العربية الفصيحة، واكتسابه مهاراتها فما يبنيه مدرس اللغة العربية للهدم بسبب استيراد العامية في مرافق الحياة"[2].

إنّ الدّعوة لاعتماد العامية بوصفها لغة رسمية في التّعليم وفي اكتساب المعارف، بحجّة أنّها مكتسبة قبْليا وسهلة وسلسة، ولأننا ألفناها ونتواصل بها في كل الميادين العملية والحياتية، هي دعوة بعيدة المنال ومطلب غير ثابت لأن التعدد اللهجي والاختلاف في العاميات يعيق هذه الدعوة، وأن خلو العاميات من القواعد والإعراب، يجعلها لا تعدو أن تستعمل في التعليم، فضلا عن التغير المستمر وغير القار لمفردات قاموس العامية. ويرد طه حسين على هذه الدعوة أحب أن ألفت نظر أدبائنا الذين يطالبون بالالتجاء إلى العامية إلى شيء خطير ما أرى أنهم قد فكروا فيه فأحسنوا التفكير، هو أنّ العالم العربي الآن وكثيرا من أهل العالم الشرقي كله يفهم اللغة الفصحى ويتخذها وسيلة للتعبير عن الذات وللتواصل

---

(1) أنيس فريحة: اللهجات العربية وأسلوب دراستها، دار الجيل، ط1، 1989، ص: 25.

(2) عبد الرحمن بن محمد العقود: الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض- السعودية، ط1، 1998، ص 35.

الصحيح القوي بين أقطاره المتباعدة، فلنحذر أن نشجع الكتابة باللهجات العامية، فيمعن كل قطر في لهجته، وتمعن هذه اللهجات في التباعد والتدابر، ويأتي يوم يحتاج فيه المصري إلى أن يترجم إلى لهجته كتب السوريين واللبنانيين والعراقيين"[1]. أي لو أن كل بلد اهتم بالعامية وكتب بها البحوث والمعارف لصارت هذه البحوث بضاعة محلية يشترط ترجمتها حتى تفهم. فالتعدد اللهجي موجود بكل بلد عربي. فالعامية هي لغة حديث وليست لغة كتابة.

5- حجج الرافضين استخدام العامية في التعليم:

يرى أصحاب هذا الرأي أنه لا يمكننا الاعتماد على العامية في العملية التعليمية ويمكن أن نختصر حجج رفضهم في النقاط الآتية:

- استخدام العامية في التعليم يثير مسألة النعرات العرقية ويعمل على تفتيت وحدة الأمة.
- استخدام اللغات المحلية في التعليم سيكون على حساب اللّغة الفصحى التي تمثل اللغة الرسمية والأم.
- إن التدريس بالعامية المحلية لا يعدو أن يحقق إرضاء الأقليات ذات الثقافات المتعددة.
- اللغات المحلية قد لا ترقى لأن تكون لغة تعليم حتى في المرحلة الابتدائية فقط.
- الامتحانات بلغات متعددة لا تضمن العدالة في التقويم عند التنافس.
- وحدة البلد تحتاج إلى لغة واحدة تجمع أفكارها وتتواصل فيما بينها[2].

وتبقى مسألة الاعتماد على العاميات في التعليم مطروحة. وتظل من القضايا التي تؤدي إلى اختلاف بين المثقفين العرب، بين مؤيد ومعارض.

---

(1) صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط8، 2008، ص: 360.

(2) يوسف الخليفة أبو بكر: مشكلة التعليم باللغة العربية في المناطق الثنائية اللغة في الوطن العربي.

6- علاقة العامية باللغة العربية الفصحى:

تجدر الإشارة إلى أنّ للعامية علاقة بالفصحى تتمثل في كونهما ذات أصل واحد من مجتمع عربي اللّسان، "فموضوع العلاقة بين العامية والفصحى إذا هو مسألة لغوية اجتماعية، نتجت عن تقسيم المجالات والوظائف بينهما في التعبير عن الحياة في مختلف مظاهرها، إذ اكتفت الفصحى بالتعبير عن مجالات معينة، كالدين والعلوم والأمور السياسية والإدارية وبعض المظاهر الثقافية والفنية، واقتصرت العامية على التعبير عن جوانب الحياة اليومية، في البيت والشارع والمصنع وبعض الأماكن الترفيهية وما إلى ذلك"[1].

وبرصد أوجه الاختلاف بين العامية والفصحى سنجد النقاط الآتية:

- الفصحى لغة القرآن الكريم، واللغة الرسمية في المواقف الجادة، أما اللهجة فهي لغة التواصل اليومي والتخاطب العادي.
- الفصحى هي لغة الخاصة من الناس بينما اللهجة لغة عامتهم.
- عدم خضوع اللهجة لضوابط وقواعد تحكم أنظمتها، أمّا الفصحى فهي لغة مقعدة ومنظمة ولا يجوز للناطق بها النزوح عن أنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية.
- افتقار العامية إلى المصطلحات العلمية الواضحة المعالم، أمّا الفصحى فلمصطلحاتها مرجعيات وأسس تنبني عليها.
- قاموس العامية غير قار ومتغير بشكل دائم كما أنه مختلف من بيئة إلى أخرى، أمّا قاموس الفصحى فهو مخزون فكري موثق ومعتمد.
- الفصحى هي النموذج اللغوي الذي نسعى لنتعلمه، أمّا العامية فهي النموذج اللغوي الذي نكتسبه اكتسابا.
- الفصحى تتيح لنا المجال لنتواصل مع الأمصار الأخرى بينما العامية فلا تعدو للتواصل بين أبناء المجتمع اللهجي الواحد.

---

(1) مختار نويوات: بين الفصحى والعامية، فعاليات المائدة المستديرة التي أقيمت في 24/ 04/ 2002 بمقر المجلس، ص: 18.

7- التقريب بين الفصحى والعامية:

كما سبق ذكره أن للعامية والفصحى علاقةً مشتركةً لا يمكن دحضها، فقد أصبح من الضروري البحث في مقاربة بين هذين المستويين، أي إلى النظر إلى اللغة العربية في كل مستوياتها الفصيحة والعامية وما بينهما، من حيث وظيفة كل مستوي ومجالات استعماله، بغرض إيجاد السبل والوسائل التي تمكننا من التقريب بين هذه المستويات، أو التقليل من الهوة التي تفصل بينهما[1].

ممّا سبق نجد أنّ هناك مستوى ثالثا يجمع بين العامية بوصفها وسيلة الحياة اليومية لعامة الناس، وبين الفصحى بوصفها أساس الخطابات الرسمية لخاصة الناس، فقد نجم عن التصادم بين الفصحى التي نسعى لتعلمها والعامية التي نكتسبها، نموذجٌ لغويٌّ محليٌّ نسمّيه العربية الوسطى أو عربية المتعلمين المحكية.

ويسعى هذا النموذج لتعديل الكثير من التحولات الصرفية، فقد عرّفتْ اللغة الفصحى المعاصرة، بأنّها لغة المتعلمين المحكية، وهي مزاج من العامية المكتسبة والفصحى المتعلمة، تقترب من الفصيحة في معجمها وهيئات أبنيتها وطرائق نظمها، لكنها تقع دون الفصحى لأنها غير معربة إلاّ في بعض المأثور والرواسم، وهي عربية التخاطب بين المتعلمين الناطقين بلهجات عربية مختلفة[2].

أيْ هذا النموذج اللغوي هو نفسه الذي تعيشه البيئات المحلية جميعها فهو الخليط والمزيج بين فصحتنا العربية وبين عاميتنا التي نتخذها وسيلة للتعبير عن مطالبنا، كما يؤكد مدير المجلس الأعلى للغة العربية على هذا الطرح (النموذج اللغوي الثالث)، في افتتاح ندوة عنونت بـ (الفصحى وعاميتها) يتطلب التقريب بين الفصحى ولغة الخطاب التخلص من الأمية في أقرب الآجال، فهناك علاقة بين المستوى التعليمي والرصيد اللغوي الثقافي بين المتحدثين[3].

---

(1) المجلس الأعلى للغة العربية: الندوة الدولية التي نظمت بالتعاون مع وزارة الثقافة ضمن فعاليات الجزائر عاصمة للثقافة العربية، منشورات المجلس 2008، الجزائر، يومي:04/ 05 يونيو 2007، ص:50.

(2) مختار نويوات: بين الفصحى والعامية، ص: 20.

(3) سعيد أحمد بيومي: أم اللغات دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها، ط1، 2002، ص: 11.

أي لابدّ من محاربة الفجوة الموجودة بين الفصحى والعامية من خلال التقريب بين المهارة الشفوية والمهارة الكتابية، "فنتيجة التفاعل بين هذين المستويين اللغويين من العربية استطاعت الفصحى أن تقتحم بعض مجالات العامية، ويظهر ذلك في دخول عدد من الكلمات والتراكيب الفصيحة في لغة المعاملات اليومية نتيجة انتشار التعليم ورواج وسائل الإعلام وغير ذلك من العوامل، كما حاولت العامية أن تلج كليا أو جزئيا بعض الميادين المخصصة للفصحى، ويتضح ذلك جليا في لغة المسرح ولغة بعض أقسام القصة والرواية"[1].

إذا لا يمكن للنموذج التقريبي للمستويين أن يتخلى عن مزايا كل مستوى لغوي، ذلك أنّ للفصحى عديد من المزايا تفتقر إليها العامية، كما أنّ للعامية ميزاتٍ غير متوافرة في الفصحى. ويسعى النموذج التقريبي إلى مستوى لغوي مشترك بين الناس يؤدي وظائف اللغة المنطوقة واللغة المدونة في آن واحد، ويكون صالحا للتعبير عن مختلف مظاهر الحياة ومطالبنا على اختلافها وتعددها.

8- مشكلات تعليم اللغة العربية الفصحى:

لا يمكننا إنكار ما تواجهه الفصحى من عوائق فهي تواجه تحديات كثيرة، هذه الصعوبات التي يصنعها أبناء اللغة مفضلين لغة الآخر، سواء بدأ التعليم من الفصحى أو من العامية فإنّ هناك جملة من العوائق التي تواجهها العربية الفصحى تفرض على التربويين النظر فيها والبحث عن اقتراحات وحلول لهذه العوائق وذلك على مستوى المناهج التعليمية والمقررات التربوية، وكذا تدريب المدرسين وإعداد الاختبارات، وخاصة منها ما يتعلق بثنائية اللغة عند المتعلمين وهذه القضية تستدعي تخصيص الوقت والحلول لها، ونجمل مشاكل تعليمية اللغة العربية في التالي:

- يواجه التلميذ ثنائي اللغة مشكلات في نموه اللغويّ إذا ما قارناه بآحادي اللغة، ذلك لأنّ مفرداته قليلة، كما يستوجب عليه التعرف على كلمتين للمدلول الواحد كلمة من عاميته التي تعايش معها، وكلمة لفصحته التي يتعلم ويدرس بها.

---

[1] يوسف الخليفة أبو بكر: مشكلة التعليم باللغة العربية في المناطق الثنائية اللغة في الوطن العربي.

- إنّ مهارة الكتابة عند التلميذ ثنائي اللغة غير تكتسيها جملة من الأخطاء الإملائية والنحوية قد لا تنفعه، كما يعاني من مشكلة التراكيب التي يحتاجها في التعبير عن المعاني، وهذا يجعله في حاجة إلى جهد مضاعف ووقت أكثر مقارنة بزميله من أهل اللغة الواحدة.

- مشاكل المتعلّم ثنائي اللغة قد ينجر عنها أثر نفسي سلبي النتائج لما يشعر به من توتر دائم وإحباط في بعض الأحايين. وهذا يتطلب عناية أكثر من قبل المدرسين.

- ظهور مشاكل جراء استخدام اللغة الفصحى في التعليم في المناطق ثنائية اللغة وتتمثل هذه المشاكل في التداخل اللغوي بين الفصحى وبين لغة المتعلمين، ممّا يؤدي إلى نقص استيعاب التلاميذ للمواد. وهذا يجعل المتعلم متأخرا دراسيا قياسا بغيره من أحاديي اللغة وهذا يظهر في الامتحانات الموحدة عبر كافة التراب فيظهر فيها التفاوت المعرفي والمردود التعليمي.

9- إقتراحات وحلول:

إنّ استخدام العامية في التدريس يحول دون تنمية المهارة اللغوية الفصيحة لدى المتعلمين، كما يؤثر في قدراتهم التخاطبية وهذا حالنا اليوم في الميدان التعليمي فالعامية متصلة اتصالا مباشرا بالمتعلمين لذا وجب علينا البحث عن حلول تعيد للفصحى سيادتها وتجعلها الوسيلة الأساسية في التعليم.

- لعل أول الحلول التي علينا اتخاذها تلك المتعلقة بالجانب الأسري، لما تمثله الأسرة من دور فعال في تنشئة المتعلم كونها النواة والمدرسة الأولى التي ينطلق منها المتعلّم، يمكن للتشجيع الأسري (الذي يخلقه أفرادها) على القراءة وتعلم مبادئها ونواميسها منذ الصغر أن يجعل المتعلم في وضع تعليمي مريح ويساهم في نمو وتطير لغته الفصحى وهذا الحل قد تعجز عليه المناهج التعليمية والمقررات التربوية في المدارس والهياكل التعليمية.

- إن الجهود المقدمة من طرف وزارة التربية في المدارس والجامعات، وكذا جهود المجامع اللغوية ومراكز البحث المعتمدة في اللغة العربية أن تتضافر وتدعّم الفصحى كما عليها واتّباع المشاكل التربوية الناجمة عن الثنائية اللغوية وتصويبها ومراقبتها.
- الصرامة والجدّية في عدم التسامح في استعمال اللهجات العامية أثناء التدريس وتجنب اتخاذها وسيلة للتخاطب حتى لا تفقد الفصحى مكانتها وحتى يتعوّد المتعلم على استخدامها بسهولة كما يستخدم عاميته خارج العملية التربوية.
- على المنهج التربوي أن يكون ملائما ومتكيفا مع القدرات اللغوية لدى المتعلمين، بهدف تنمية قدرتهم على التخاطب والتكلّم بالفصحى.
- إسناد المعلمين الماهرين الذين يجيدون الفصحى بشكل صحيح وتكليفهم بالتدريس؛ لأن المعلّم هو القدوة التي يتبعها المتعلّم ويأخذ عنه نظام الفصحى الصوتي والصرفي والنحوي.
- المراقبة المستمرة لجعل الفصحى هي اللغة الوحيدة في التدريس وفرض عقوبات على المدرسين لمخالفة هذا الأمر وردعهم مادياً أو معنوياً.
- التشجيع المستمر على استعمال الفصحى في مختلف المجالات وعدم حصرها في العملية التربوية فقط.
- مراقبة نوعية اللغة المستعملة في وسائل الإعلام والصحافة وبصفة خاصة تلك التي تقدّم للأطفال.

لو تطبّق هذه الحلول على الميدان، وتتضافر الجهود على كافة الأصعدة، سنلمس فعلا آثار الاهتمام بالفصحى وستصبح اللّغة الأم لمعظم المتكلمين باللغة العربية، وهذا الهدف ينطلق من الأسرة أولا ثم المدرسة ثانيا.

الخصائص اللسانية للغة الأمازيغية

مقاربة بين اللهجات: المزابية والشاوية والقبائلية

د. فيروز بن رمضان

جامعة المدية

إذا كانت اللغات هي أصل ثقافة الشعوب، وعند توحد اللغة على مساحة كبيرة من العالم وعلى سبيل المثال مجتمعنا الذي نعيش فيه، وبالتحديد الجزائر وعلى اتساع أراضي-ها وترامي أطرافها، إلا أن اللغة الرئيسية التي تجمعهم هي اللغة العربية أو بالمعنى الأصح اللهجة العامية. لذلك نجد أيضا تشابها بالغا أو توحُدا في الثقافات والفكر، ولكنه يبقى على مستوى الثوابت العامة والمحاور الرئيسة التي يتخذها الجميع سبيلا ليعيش من خلالها وخلال وحدتها الكل في تناغم وتلاق عند بعض الفكر، وثوابتنا تبدأ من الدين والاخلاق وعادات المجتمع التي تعد بمنزلة خطوط رئيسية لا يختلف عليها اثنان. ولا ندري من الذي توحد مع الآخر، هل هي اللغة مع هذه الثوابت أو أنها الثوابت التي باتت جزءاً من مفاهيم اللغة. وقد يكون هذا كله على المستوى العام، ولكن اذا أردنا أن نخوض أكثر فأكثر، فنجد أيضا أن اللهجات الأمازيغية المتداولة على مستوى البلد الواحد تؤثر في فرعيات الثقافة العامة لهذا البلد بحيث تجعلها ايضا واحدة، فنراهم يتفقون على إحدى المقولات أو الأمثال، وكلها كلمات خرجت من واقع المكان، وعندما استُخدمت وتداولها الناس صنعت من حالها جزءً من ثقافة هذا البلد[1]. وما يؤكد هذا أن لكل كلمة أُضيفت إلى اللهجة الأمازيغية كانت لصلة معينة أو لسبب بعينه أو أنها شرحت حالة، فعندما تكوّنت وتجسدت وهي تحمل معنى

---

(1) منصور الماجري، تاريخ من الكلمات التراثية والأمثال الشعبية، مقال على مجلة الأنباء الإلكترونية، الكويت، 22 ديسمبر 2007، بتصرف.



يعرفه أبناء البلد الواحد، فإلى بعض الأمثال والكلمات جزائرية اللهجة -بنوعيها- والمعنى والتعبير.

ولمعرفة أصول اللهجات الأمازيغية، ومن أين دخلت عليها بعض الألفاظ، لا بد أن نتحدث عن أصول الأمازيغ ونسبهم.

1- نسب الأمازيغ:

1.1- التسمية:

إن كلمة "أمازيغ" هي مفرد وجمعها "إمازيغن"، ومؤنثه: "تمازغيت" وجمعها "تِمازغيين". ويحمل هذا اللفظ في اللغة الأمازيغية معنى الإنسان الحر النبيل أو ابن البلد وصاحب الأرض. والأمازيغ هم مجموعة من الشعوب الأهليّة، كما عبر عنها عبد الرحمن الجيلالي بقوله: "هم مجموع سكان الشمال الأفريقي من حدود واحة سيوة المتاخمة للبلاد المصرية شرقا إلى ساحل البحر المحيط الأطلسي غربا بما فيه جزر الكنري وإلى ضفة وادي النيجر جنوبا"[1]. وهي المنطقة التي كان يطلق عليها الإغريق قديما باسم البربر وهم قبائل كثيرة وشعوب جمة وطوائف متفرقة.

اختلف المؤرخون في أصل تسمية البربر، إلا أنه من الثابت اليوم أنها كلمة إغريقية أطلقها اليونانيون على من لا ينتمي لحضارتهم المميزة باللغة الإغريقية والدّيانة اليونانية. لذلك نجد المؤرخ اليوناني **هيرودوت Hérodote** يطلق وصف البربر أو البرابرة على الفرس والمصريين القدامى على الرغم من أنهم أعظم شعوب زمانه. وكذلك أطلق الرومان لفظ البربر على الذين لا ينتمون لمنظومتهم الثقافية والحضارية الإغريقية/ الرّومانية. ولعل بقاء الشمال الإفريقي خاضعا للنفوذ الروماني إلى غاية الفتح الإسلامي قد يفسر بقاء اسم البربر لصيقا بشعوب المنطقة، فلقد اتّصل الأمازيغ بالشعوب والإمبراطوريات القديمة، وسبَّبَ ذلك اتّساع الرقعة الجغرافية.

يذكر **ابن خلدون** في تاريخه بشأن الأمازيغ، على أنهم في الحقيقة من ولد "كنعان بن حام بن النبي نوح" عليه السّلام وهو بذلك يُدحض كلّ الأقوال والآراء التي قال بها سابقوه،

---

(1) عبد الرحمن الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، شركة دار الأمة، الجزء الأول، الجزائر، 2009، ص 65.

مُعتبرا إياها خاطئة لأنّها بعيدة عن اليقين. ولقد قسّم البربر إلى ثلاث أقسام هي: البرانس، البتر وأخيرا الملثمون[1]. يقول ابن خلدون عن الأمازيغ: "والحق الذي لا ينبغي التعويل على غيره في شأنهم، أنهم من ولد كنعان بن حام بن نوح، كما تقدم في أنساب الخليقة، وأن اسم أبيهم مازيغ، وإخوتهم أركيش وفلسطين إخوانهم بنو كسلوحيم بن مصرايم بن حام[2]، وهذا دليل على أن الأمازيغ قد وُجدوا منذ 100 سنة قبل الميلاد، وحافظوا على هويتهم وتقاليدهم وأراضيهم ولغتهم، وهو ما أورده ابن خلدون واصفا شأنهم: إنّ هذا الجيل من الآدميين هم سكان المغرب القديم، ملأوا البسائط والجبال من تلوله وأريافه وضواحيه وأمصاره، يتّخذون البيوت من الحجارة والطين ومن الخوص والشجر ومن الشعر والوبر"[3].

أما في الجزائر، فإن من أشهر المدن والعواصم التي سكنها الأمازيغ، نجد العاصمة التي "كان فيها بنو مزغنى الصنهاجيون، وجرجرة ببلاد زواوة، ووارقلة -بنو ورجلان- في الجنوب بصحراء الجزائر، والمنيعة أو -القليعة- من واحات الجنوب الجزائري. وندرومة، وتيهرت وما حولها، وتلمسان، وما بين شرشال وتنس، وجبال وانشريس، ونواحي جبال عمور بعمالة وهران وبين ثنية الأحد وتيارت، وسوق اهراس بعمالة قسنطينة وجيلة وفج مزالة غرب قسنطينة ونواحي بلاد ديار الشبكة من بلاد بني مصاب (مزاب)"[4].

2.1 -لغة الأمازيغ:

الأمازيغية لغة شمال أفريقيا حسب معظم الباحثين، أي إنها إحدى اللغات الأفرو-أسيوية القديمة، وهذه اللغات الخمس هي: "اللغة المصرية القديمة واللغة الكوشية واللغة السامية واللغة الأمازيغية واللغة التشادية. وهي عائلات لغوية تفرقت عنها كل اللغات واللهجات، كما عبّر عنها الباحث سالم شاكر"[5].

---

(1) ابن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومَن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، بيروت، 1983، ص ص 178 -254.

(2) ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، الجزء السادس، ص 89.

(3) ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، ص90.

(4) عبد الرحمن الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ص 74

(5) Salem chaker, Manuel de linguistique bèrbère, tome 2, syntaxe et diachronie. ENAG-Editions, Alger, 1996, pp 07-09.

و هي تمثل لغة معيارية يتواصل بها الناس في ربوع شمال أفريقيا منذ عشرات الآلاف من السنين من واحة سيوة بمصر شرقا إلى جزر الكناري والمحيط الأطلسي غربا ومن البحر الأبيض المتوسط شمالا إلى مشارف الغابة الاستوائية جنوبا. ومن المعروف أنها لغة سكان شمال أفريقيا منذ ما لا يقل عن 5000 سنة كما دلت عليها مجموعة النقوش والوثائق الأركيولوجية[1]. "وقد انتعشت تداولا وكتابة ف-ي ليبيا وأفريقيا ونوميديا وموريطانيا القيصرية وموريطانيا الطنجية"[2] وتقدر مساحتها بخمسة ملايين كلم2[3].

تنقسم اللغة الأمازيغية على العموم إلى لهجات رئيسة ذكرها عبد الرحمن الجيلالي مفصلة في كتابه: تاريخ الجزائر العام، وقد حددها فيما يفوق الثلاثمائة لهجة، تندرج تحت جذمين عظيمين هما مادغيس[*] وبرنس[4]، إلا أننا نحتاج منها ما كان مختصرا وهذا الذي أحصاه الدكتور جميل حمداوي وأيضا الباحث محند آكلي حدادو، في ما يلي:

اللهجات الزناتية، واللهجات المصمودية، واللهجات الصنهاجية، ويمكن اختزالها في حوالي عشر لهجات كلها تنحدر من اللغة الأم وتختلف فقط في الجانب الصوتي وبعض الجوانب المعجمية، وأهم هذه اللهجات حسب تقسيم جميل حمداوي تتمثل في الآتي[5]:

- اللهجة التارقية: وهي اللغة الزناتية ويتحدث بها أمازيغ الصحراء الكبرى وتنتشر هذه اللهجة في شمال كل من مالي والنيجر وجنوب الجزائر وليبيا ومناطق من تشاد وبوركينافاسو.
- اللهجة الشلحية: وهي لغة مصمودة ولمطة وجزولة وتنتشر في الغرب الجزائري والمغرب.

---

(1) العربي عقون، الأمازيغ عبر التاريخ نظرة موجزة في الأصول والهوية، التنوخي للنشر، الطبعة الاولى 2010، ص 10.

(2) جميل حمداوي، الأمازيغية باعتبارها لغة الأم، مقال بجريدة المنعطف، الملحق الأمازيغي، المغرب، العدد 3243 ص6.

(3) جميل حمداوي، الحضارة الأمازيغية، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2015، ص ص:107-113.

(*) مادغيس وبرنس هما من أبناء مازيغ بن حام بن نوح عليه السلام.

(4) عبد الرحمن الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ص 74

(5) جميل حمداوي، الحضارة الأمازيغية، ص 107-113.

- اللهجة القبائلية: وهي لغة كتامة المنتشرة في مناطق القبائل بالأطلس الساحلي الجزائري.
- اللهجة البربرية: و يسميها بعض السوسيين بـ"تابرابرييت"، وهي لغة صنهاجة وتنتشر في تونس وفي بعض مناطق شرق الجزائر وبعض المناطق بالمغرب.
- اللهجة الريفية: وهي لغة كَتامة المنتشرة في جبال الريف والهضاب التي تليها جنوبا وفي شرق المغرب.
- اللهجة النفوسية: وهي لغة نفوسة وتنتشر في جبال نفوسة بليبيا وشرق – جنوب تونس.
- اللهجة الغدامسية: وهي لغة منطقة غدامس الموجودة بالجنوب الغربي بليبيا مع اللهجة الزواوية وهي لغة واحة زواوة بالقرب من جبال نفوسة بليبيا.
- اللهجة السوسية: وتنتشر في صحراء جنوب غرب مصر.
- اللهجة الشاوية: وتنتشر في جبال الأوراس بشمال شرق الجزائر.
- اللهجة المزابية: وهي اللهجة المنتشرة في وادي مزاب بالجبال الصحراوية الجزائرية.

ومن المعلوم أن اللغة الأمازيغية قد اضمحلت في جزر الكناري بسبب الاستعمار الإسباني، رغم اعتزاز أهلها الأصليين "الغوانش **Guanches**" بأمازيغيتهم.

تنتشر اللهجات الزناتية بشكل واسع في الجزائر وتونس وليبيا كاللهجة القبائلية، واللهجة الشاوية، ولهجة بني مزاب، والشلحية بالجزائر، واللهجة النفوسية، واللهجة الغدامسية، ولهجة أوجلة، ولهجة سكنة بليبيا، أما في تونس فيمكن الحديث عن مجموعات ساقية ومجورة وسند وتامزرات وشنين ودويرات وجربة، وتوجد بشكل قليل في المغرب[1].

أما اللهجات المصمودية فتوجد في الغرب الجزائري، لكنها بشكل كبير في المغرب الأقصى، كالأمازيغية، والريفية، والشلحية بغرب الجزائر والمغرب.

---

(1) جميل حمداوي، الحضارة الأمازيغية، ص 107 -113 بتصرف.

أما اللهجات الصنهاجية فتنتشر هنا وهناك في مناطق محددة في المغربين: الأوسط والأقصى، وفي المناطق الجنوبية المحاذية للصحراء كاللهجة التوارقية ببلاد الطوارق المحاذية للجزائر ومالي والنيجر، واللهجة السيوية في مصر، وتوجد مجموعة زناتة في الغرب الجزائري والحدود الموريطانية - السينيغالية. وتوجد الأمازيغية خارج رقعتها الأصلية، فنجدها بكثرة في هولندا وفرنسا وبلجيكا وألمانيا وإسبانيا وجزر الكناري الإسبانية التي يقطنها الغوانش **Guanches** الذين كانوا يتحدثون بالأمازيغية الكنارية قبل أن يقضي الاستعمار الإسباني على اللغة الأمازيغية فيها. ومازال الغوانش **Guanches** يدافعون عن اللغة الأمازيغية ويسعون جادين إلى إحيائها وبعثها مرة أخرى[1].

ويظهر لنا جليًا أن اللغة الأمازيغية هي لغة أكّدها جميع الباحثين القدامى والمحدثين، وكتبوا عنها.

3.1- التيفيناغ:

وهي اللغة التي استعملها ويستعملها الطوارق بناحية الهكّار من القطر الجزائري[2]، في حين كتب الأمازيغ بكتابات أخرى، ولا يوجد دليل على أن التيفيناغ كان خطا خاصا بالأمازيغ، إذ أنه ذُكر أنهم ممن لا علم لهم ولا كتابة[3]، كما أن التيفيناغ هو نفسه الخط الموصوف في كتاب الفهرست لابن النديم في فصل كلام السودان، وقد نسبه إلى الحبشة أي إثيوبيا، حيث إنه قال: "وأما الحبشة، فلهم قلم حروفه متصلة كحروف الحِمْيَري يبتدئ من الشمال إلى اليمين، يفرقون بين كل اسم منها بثلاث نقط ينقطونها كالمثلث بين حروف الإسمين"[4].

وهكذا يتضح أن تيفيناغ ينتمي إلى مجموعة الخطوط البدائية العربية التي ينتمي إليها القلم الحِمْيَري وهو الخط العربي القديم، هذا وقدم ابن النديم على أن النقط استخدمت

---

(1) المرجع نفسه، ص 112 بتصرف.

(2) عبد الرحمن الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ص 81.

(3) جميل حمداوي، الحضارة الأمازيغية، ص113 بتصرف.

(4) عبد الرحمن الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ص29.

كفواصل بين الكلمات في خط الحبشة، لكنها في خط ثمود (خط عربي قديم) رمزت إلى حرف العين نقطة ونقطتين وثلاث نقط وأربع نقط حسب الاكتشاف الأثري وفي بعضها رمز إلى حرف العين عند ثمود بدائرة صغيرة كما في الخط السَّبئي.

وقد سميت بالتيفيناغ لأنها تدل على معنى خطنا أو كتابتنا أو اختراعنا[1]، وهي كلمة مشتقة من فنيق أو فينيقيا، ويعني هذا أن اللغة الأمازيغية فرع من الأبجدية الفينيقية الكنعانية. وهو ما وضحه الجدول التالي[2]:

جدول للخط البربري تيفيناغ والفينيقي

أبجد	تيفناغ		فينيق	أبجد	تيفناغ		فينيق
ا ب ج=ز د ه و ز ح ط ي ك=ج ل	• ⴱ ⵅ Λ=∩ ⁞ # + ⵞ ⋈ ǁ	ء يب يجز يد يه يو يز يت يي يك يل	≮ ٩ ^ Δ ヨ Y I ⊟=⊟ ⊕ ʅ ʎ 6	م ن س ع ف ص ق=ك ر ش ت غ	⊐ ⊡ ⵅ ⵛ ⵇ □ ⵔ + ⁝	يم ين يس يف صود يق ير يش يت يغ	ᖷ ᖷ ٥ ϙ ٩ w +=x

لقد عثر الباحثون من علماء الآثار على مجموعة من النقوش والصخور وشواهد القبور منذ آلاف من السنين مكتوبة بالخط الحِمْيَرِي على صخور من ديار عاد وثمود ومشهد ووادي ثقب، وهي قريبة الشبه جدا من نقوش الخط البربري الموجود بناحية الهكار من القطر الجزائري[3]، وهو ما عبر عنه أيضا الدكتور عبد الرحمن الجيلالي في قوله: "لقد أقبل البربر على اللغة الكنعانية الفينيقية، عندما وجدوا ما فيها من القرب من لغتهم وبسبب التواصل العِرقي بينهم وبين الفينيقيين[4]".

---

(1) جميل حمداوي، مواطن الاتصال والانفصال بين اللغة الأمازيغية واللغة العربية، مقال في جريدة العلم، المغرب العدد 21033، السنة 2008، ص 10.

(2) عبد الرحمن الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ص 80.

(3) جميل حمداوي، مواطن الاتصال والانفصال بين اللغة الأمازيغية واللغة العربية، ص 11.

(4) عبد الرحمن الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ص ص 30-141.



وفي المنحى نفسه اتجه الدكتور عز الدين المناصرة في حديثه عن اللغة الأمازيغية مؤكّدا على أنّ أبجديتها فينيقية في الأصل وكنعانية في النشأة، أما الجذور والأصول فهي عربية. حيث يقول: "إن اللغة الأمازيغية متعددة اللهجات وهي قابلة للتطور إلى لغة راقية كالعربية وكتابتها بالحروف الطوارقية (التيفيناغ) هو الأصل، فالمفرد المذكر هو كلمة (أفنيق) مما يوحي فورا بكلمة فينقيا. وهذا يُدلل على الأرجح أن اللغة الأمازيغية كنعانية قرطاجية، ولم تكن الكنعانية القرطاجية الفينيقية لغة غزاة، لأن القرطاجيين الفينيقيين هم الموجة الثانية من الكنعانيين. وبما أن أصل البربر الحقيقي هو أنهم كنعانيون فلسطينيون ولبنانيون على وجه التحديد، فإن السكان الأصليين للجزائر، البربر الأمازيغ، أي الموجة الأولى الكنعانية استقبلوا أشقاءهم الكنعانيين الفينيقيين ليس كغزاة، بل بصفتهم استكمالا للموجة الأولى. ومن الطبيعي بعد ذلك أنهم امتزجوا بالرومان والإغريق واللاتين. فالأصل أن تكتب الأمازيغية بحروف التيفيناغ الطوارقية الكنعانية القرطاجية الفينيقية، وأصل هذه الحروف يعود إلى الكنعانية الفينيقية والعربية اليمنية الجعزية"[1]. والمقصود هنا الخط الذي اخترعه الأمازيغ للكتابة، والذي يعود تاريخه إلى فترات تاريخية بعيدة من الصعب تحديدها بدقة، "وهناك من الباحثين من يرجعه إلى 3000 قبل الميلاد، بل إلى 5000 قبل الميلاد"[2]، وقد كان يعتقد إلى وقت قريب أن التيفيناغ بمثابة كتابة فينيقية ظهرت في القرن الثاني قبل الميلاد بفضل ماسينيسا **Massinissa**، وهو ما أورده عبد الرحمن الجيلالي قائلا: "وإلى هذا الملك البربري يعود الفضل في اختراع لغة ليبية على نمط الحروف الهجائية الفينيقية، حيث عمل على تركيب الجهاز الأبجدي البونيقي على الرموز الصوتية القديمة التي كانت مستعملة عند الليبيين"[3]. غير أن الباحثة الجزائرية مليكة حشيد تمكنت من العثور على لوحات كتب عليها

---

(1) عز الدين المناصرة، المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب، دار الشروق، الطبعة الأولى، الأردن، 1999 ص69.

(2) العربي عقون، الأمازيغ عبر التاريخ نظرة موجزة في الأصول والهوية، ص 19-39.

(3) عبد الرحمن الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ص101.

بالتيفيناغ في صحرائنا الكبرى(*).

وحسب الدكتور جميل حمداوي، فإن اللوحة الحاملة لحروف تيفيناغ هي أحد اللوحات المرافقة لعربات الحصان وهذا النوع من العربات ظهر في العصر ما بين ألف سنة قبل الميلاد وألف وخمسمائة سنة قبل الميلاد الشيء الذي جعل غابرييل كامبس **Gabriel Camps** يرى بأن تيفيناغ لا يمكن أن يكون قد ظهر في وقت أقل قدما من ألف سنة قبل الميلاد (...) وأن الإلمام بأصله رغم كل المحاولات في تصنيفه يبقى شيئ بعيد المنال[1].

ومن ثمَّ، فإن تيفيناغ بمثابة كتابة قليلة الشهرة ولكنها قديمة لدرجة تستحق الاهتمام باعتبار أن تيفيناغ البدائي يكاد يعود إلى ثلاثة آلاف سنة قبل الميلاد.

أما أصولها فيُرجّح الدكتور بوزياني الدراجي إلى أنها تنحدر من أبجدية لوبية قديمة، وهي ما زالت مستعملة - في هذه الأيام- ضمن الأوساط التوارقية، وتتميز بكونها لغة صامتة consonantique؛ وكانت في البداية تكتب منفصلة في الاتجاهات كلها: من اليمين إلى الشمال، ومن الشمال إلى اليمين، ثم من الأعلى إلى الأسفل، ومن الأسفل إلى الأعلى. وحروفها ليست كاملة حتى الآن... وكانت هذه الكتابة المعروفة بالليبية أو اللوبية منتشرة في كامل بلاد المغرب القديم[2].

هذا، وتتسم هذه اللغة بالوحدة في بناها النحوية والتركيبية والصرفية، مع وجود اخت-لافات طفيفة دلاليا ومعجميا وفونولوجيا. وتنماز كذلك بمرونة الاشتقاق، والنحت، واستيعابها لقانوني التركيب المزجي والتمزيغ، وقدرتها على التواصل والنمو والتطور، وتأرجحها بين الشفوية والكتابة[3]. وتعد اللغة الأمازيغية كذلك من اللغات الحية التي

(*) الباحثة هي مؤرخة وعالمة آثار أجرت فحوصات على تيفيناغ المعثور عليه، وتبين أنه يعود إلى ألف وخمسمائة سنة قبل الميلاد، وهو ما جعل البعض يرجح أن يكون تيفيناغ هو أقدم الكتابات الصوتية التي عرفها الإنسان، مقال عن: Les premiers Berbère les-premiers-berberes-de-malika-hachid.html على الموقع:
http://www.depechedekabylie.com/cuture/5948-

(1) جميل حمداوي، مواطن الاتصال والانفصال بين اللغة الأمازيغية واللغة العربية، ص 11.

(2) بوزياني الدراجي، القبائل الأمازيغية، الجزء الأول، دار الكتاب العربي، الجزائر، 2003، ص 34.

(3) جميل حمداوي، الأمازيغية باعتبارها لغة الأم، مقال بجريدة المنعطف، الملحق الأمازيغي، المغرب، العدد 3243، ص 06.

مازالت تستعمل في شمال أفريقيا إلى يومنا هذا، رغم خضوع الأمازيغ لبراثن الاستعمار إلا أنها حافظت على كيانها الذاتي، ومقوماتها اللسانية والثقافية والحضارية(*).

4.1 - بعض الخصائص الليسانية للغة الأمازيغية:

يقتضي تناول البنية اللسانية للغة الأمازيغية، النظر إليها من مختلف مكوناتها الصوتية، والصرفية، والمعجمية، والنحوية، والدلالية. وسنقتصر هنا على بعضها فقط، لأن بحثا مثل هذا يضيق لمثل هذه الدراسة الواسعة.

إن الأمازيغية هي لغة موحدة رغم الاختلاف السطحي بين لهجاتها، "فبنيتها وعناصرها وأشكالها الصرفية تتسم بالوحدة، إلى درجة أنك إذا كنت تعرف حق المعرفة لهجة واحدة منها استطعت في ظرف أسابيع أن تتعلم أي لهجة أخرى"[1]. وفيما يلي سنحاول تبيان بعضاً من تلك الخصائص في مستويات مختلفة، مع التمثيل لها.

1.4.1 - النظام الصوتي: système phonologique

بالمقارنة بين مختلف اللهجات الأمازيغية حدد العديد من الباحثين[2] النسق الصوتي الأساسي للأمازيغية في ثلاث أصوات **a i u** وهي الفتحة والضمة والكسرة، وباقي

(*) ينظر: صالح آيت عسو، الاشتقاق في اللغة الأمازيغية، مقال الكتروني، الجزء الثاني، موقع تاويزة.

(1) Chaker, Salem. Manuel de linguistique berbère, II Syntaxe et diachronie, ENAG-Éditions, Alger, 1996.pp 08

(2) من الباحثين الذين كتبوا في النسق الصوتي الأساسي للهجات الأمازيغية، نذكر:

BOULIFA, Si Amar Ou-Saïd. Une première année de langue kabyle (dialecte zouaoua), Adolphe Jourdan, Alger, 1897. BOULIFA, Si Amar Ou-Saïd. Méthode de langue kabyle (cours de deuxième année): Étude linguistique, sociologique sur la Kabylie du Djurdjura; Textes zouaoua suivi d'un *GLOSSAIRE*, Adolphe Jourdan, Alger, 1913.BROSSELARD, Charles; Sidi Ahmed BEN EL-HADJ ALI. Dictionnaire français-berbère: Dialecte écrit et parlé par les Kabaïles de la division d'Alger, Imprimerie Royale, Paris, 1844.DALLET, Jean-Marie. Dictionnaire kabyle-français: Parler des Aït Menguellet, SELAF, Paris, 1982.DALLET, Jean-Marie. Dictionnaire français-kabyle, SELAF, Paris, 1985.DALLET, Jean-Marie. Le verbe kabyle: Parler des Aït Menguellet (Ouaghzen-Taourirt), Tome I: Formes simple, Fichier de Documentation Berbère, Fort-National, Alger, 1953.DELHEURE, Jean. Ağraw n yiwalen tumẓabt t-tfransist: Dictionnaire Mozabite-Français, SELAF, Paris, 1984.DE VINCENNES, Louis; DALLET, Jean-Marie. Initiation à la langue berbère (Kabylie), Préface de Monsieur André PICARD, premier volume: Grammaire, second volume: Exercices, Fichier de Documentation Berbère Fort-National (Grande Kabylie), 1960. HADDADOU, Mohand

الحروف عبارة عن صوامت (B،Ɛ، C، Č، D، Ḍ، F، G، Ǧ، Ɣ، H، Ḥ، J، K، L، M،N، Q، R، Ṛ، S، Ṣ، T، Ṭ، W، X، Y، Z، Ẓ.) [1].

إلا أن مجموعة من التغيرات الصوتية تطرأ على الصوامت حيث تتغير صفاتها عند النطق، وذلك وفق اختلاف اللهجات وسنبرز هذه التغيرات حسب طبيعتها كما يلي:

- **الاحتكاكية: La spirantisation**

و هي مجموعة من الأصوات التي تبدو انسدادية في لهجات معينة وخاصة في لهجات الغرب والجنوب، وهذه الأصوات هي (b.d.g.t.k) تصير رخوة عند النطق بها في اللهجات الشمالية وتنطق على التوالي (v.d.g.t.k) [2]، وهذا ما نجده في مصطلح المرأة **tameṭṭut**، كمصطلح مشترك بين جميع اللهجات الأمازيغية عموما، وفق الجدول (رقم01):

جدول الاختلاف في النطق لمصطلح المرأة **tameṭṭut**		
المصطلح	**ترجمته**	**وجه الاختلاف في النطق**
tameṭṭut	المرأة	صوت الثاء ينطق دائما ثاءً في اللهجة القبائلية.
tameṭṭut	المرأة	صوت الثاء ينطق تاءً في اللهجة الشاوية، وفي بعض المناطق ينطق هاءً
tameṭṭuṭ	المرأة	صوت الثاء ينطق دائما تاءً في اللهجة المزابية، ولا وجود لحرف الثاء.

Akli. Guide de la culture berbère, Inna-yas, Alger/Paris Méditerranée, Paris, 2001.HADDADOU, Mohand Akli. Le vocabulaire berbère commun suivi d'un glossaire des racines berbères communes, thèse de doctorat d'Etat de linguistique, 2 tomes, Département de langue et culture amazighes, Université de Tizi-Ouzou, 2003, 800 p.HADDADOU, Mohand Akli. Dictionnaire des racines berbères communes, Haut Commissariat à l'Amazighité, Alger, 2006/2007.HADDADOU, Mohand Akli. Précis de lexicologie amazighe, ENAG Éditions, Alger, 2011.HADDADOU, Mohand Akli. Dictionnaire de Tamazight, parlers de Kabylie, Kabyle-Français avec un index français-kabyle, BERTI Editions, 2014, 1058 p.HUYGHE, Le P. G. Dictionnaire français-kabyle *(Qamus rumi-qbayli)*, Éditions. L. Godenne, Paris, 1902-1903.NOUH, Abdellah. Amawal n Teqbaylit d Tumẓabt: Glossaire du vocabulaire commun au Kabyle et au Mozabite, Haut Commissariat à l'Amazighité, Alger, 2006/2007.SERHOUAL, Mohamed. Dictionnaire Tarifit-Français, thèse de doctorat d'État, Université Abdelmalek Saâdi-Faculté de Lettres et des Sciences Humaines, Tetouan, 2001-2002.TAÏFI, Miloud. Dictionnaire tamazight-français, L'Harmattan-Awal, 1991, 880..

(1) Haddadou, Mohand Akli. Guide de la culture berbère, Inna-yas, Alger/Paris Méditerranée, Paris, 2001; p 38

(2) René Basset ; Manuel de lanngue kabyle ; leclerc ; paris 1987.pp 03-09



من خلال الجدول (رقم01)، نلاحظ أن المعنى واحد لاسم المرأة مع اختلاف واضح في نطق الحروف.

- **<u>التفخيم: L'emphatisation</u>**

وهي مجموعة من الأصوات الجُهورية[1]، أي أن هذه الأصوات يكون نطقها مفخما، وهذه الأصوات هي Ẓ.Ṭ.Ṣ.Ṛ.Ḍ وهي فونيمات مشتركة في أغلب اللهجات الأمازيغية، وكمثال نحصر في الجدول (رقم02) جميع الفونيمات المتوفرة في بعض المصطلحات:

جدول الأصوات المفخمة			
الحرف	نوعه	ترجمته	المصطلح
Ḍ	قبائلي	يشترط	icerreḍ
Ḍ	شاوي	تُقيّدها	tkerfeḍ-tt
Ḍ	مزابي	الطفل	aḍefli
Ṛ	قبائلي	العمر	leɛmeṛ
Ṛ	شاوي	الفرحة	lefṛḥa
Ṛ	مزابي	الشتاء	teğṛest
Ṣ	شاوي	لم تستر	teṣṣir
Ş	مزابي	قلة التربية	ddşaret
Ṭ	قبائلي	المرأة	tmeṭṭut
Ṭ	شاوي	المرأة	tameṭṭut
Ṭ	مزابي	المرأة	tameṭṭuṭ
Ẓ	قبائلي	دجاجة	tayaẓit
Ẓ	شاوي	الدجاجة	tagaẓit
Ẓ	مزابي	الصلاة	tẓallet

(1) Kamal Naït Zerrad, Tajeɣumt n tmaziɣt tamirant (taqbaylit); Grammaire du berbère contemporain (kabyle): I Talɣiwin: Morphologie, ENAG Éditions, Alger, 1995.p 95.



من خلال الجدول (رقم 02)، نلاحظ أن الحرف المفخم مؤصل ومشترك في كل اللهجات الأمازيغية. وتجدر الإشارة إلى وجود حروف مفخمة غير مشتركة بين هذه اللهجات، وتنفرد بها لهجات معينة، كانفراد اللهجة المزابية باللام المفخم والميم المفخم[1]، واشتراك اللهجة القبائلية مع اللهجة المزابية في اللام المفخم وانفرادها بالجيم j المفخم، والشين المفخم[2].

التشفيه: La labiovélarisation–

وهي مجموعة من الأصوات الشفوية اللهوية، أي أن هذه الأصوات تنطق بضم ساكن بإضافة حرف w إلى الباء B وهو حرف شفوي، كما تضاف أيضا إلى الحروف G.K.Q وهي حروف حنكية، وتواجد هذه الاصوات الشفوية اللهوية يكون بكثرة في اللهجة القبائلية[3]، وهذا ما يوضحه الجدول (رقم03):

جدول الأصوات الشفوية اللهوية			
المصطلح	ترجمته	نوعه	الحرف
Akwen	مثلما	قبائلي	Kw

2.4.1- النسق المورفولوجي والصرفي:

ينقسم الكلام الأمازيغي إلى أربعة أصناف أساسية، وهي الأسماء والضمائر والأفعال والحروف، وكلها تنحدر من جذر أحادي، ثنائي، ثلاثي، رباعي وخماسي، وسنوضح فيما يلي باختصار أهم سمات هذه المكونات المورفولوجية، نستهلها:

---

(1) إبراهيم عبد السلام، وبكير عبد السلام، الوجيز في قواعد الكتابة والنحو للغة الأمازيغية (المزابية)، ص 12.

(2) Haddadou, Mohand Akli. Dictionnaire des racines berbères communes, Haut Commissariat à l'Amazighité, Alger, 2006/2007 ;p 192.

(3) De Vincennes, Louis; Dallet, Jean-Marie. Initiation à la langue berbère (Kabylie), Préface de Monsieur André Picard, premier volume: Grammaire, second volumeExercices, Fichier de Documentation Berbère Fort-National (Grande Kabyl: ie), 1960.p 85.

- **الاسم:**

ويُشتق من جذر أحـادي، أو ثنـائي، أو ثلاثـي، أو ربـاعي، أو خماسـي. وينقـسم في جنسه إلى: مذكر ومؤنث، وفي عـدده إلى مفـرد ومثنـى وجمـع، وفي وضـعيته يكـون مفـردا أو مُصَرَّفاً في جملة.

بالنسبة للجنس، فإن الاسم في اللغة الامازيغية يبتدئ بـثلاث حـروف هـي: **a.i.u** إن كان مذكرا. و**ta.ti.tu**، إن كان مؤنثا مع إضافة علامة التأنيث **t.a.i**[1].

وسـنحاول التمثيـل بكلمـتين محـوريتين تـشاركهما اللـهجات الأمازيغيـة، وهاتـان الكلمتان هما كلمة، **tameṭṭut** وكلمـة **argaz**، دون الخـوض في جميـع جـذور الأسمـاء، لأن الجذر الغالب في اللغة الأمازيغية ثنائي وثلاثي أكثر منه أحادي، ورباعي وخماسي، وهـذا ما سنبينه في الجدول (رقم 04):

المصطلح	ترجمته	نوعه	جذرها	الشرح
tameṭṭut	المرأة	قبائلي	ثنائي mḍ	يحتوي معنـى الجـذر علـى: الـزواج **meṭṭu** وعلى:الأمومة **timiḍt** وعلى علامة مـن علامـات الـضعف وهـي البكاء: **imeṭṭi**
tameṭṭut	المرأة	شاوي		
tameṭṭuṭ	المرأة	مزابي		
argaz	الرجل	قبائلي	ثلاثي rgz	يحتوي معنـى الجـذر علـى: الرجولـة والقـوة **tirrugza**
aryaz	الرجل	شاوي	ثلاثي ryz	
Arğaz	الرجل	مزابي	ثلاثي rğz	

من خلال الجدول (رقم 04)، يتـضح لنـا أن هـاتين الكلمـتين مـن أكثـر الكلمـات استعمالا، واشتراكا في اللغة الأمازيغية، في الدلالـة والمبنـى والمعنـى. وبتـأثير اللغـة العربيـة، حملت بعض الكلمات في اللغة الأمازيغية أداة التعريـف العربيـة (ل)، وتـسبق الاسـم المـذكر والمؤنث والجمع. وهناك كلمات ذات أصل أمازيغي لا وجود لأداة التعريـف فيهـا[2]، وهـذا ما يوضحه الجدول (رقم 05):

(1) Mohand Akli Haddadou, Dictionnaire des racines berbères communes, pp 175

(2) Kamal, Naït Zerrad, Tajeɣɣumt n tmaziɣt tamirant (taqbaylit); Grammaire du berbère contemporain (kabyle), pp 125.

المصطلح	ترجمته	نوعه	أداة التعريف	مرادفها في العربية
lmut	الموت	قبائلي	**l**	الموت
lqaḍi	القاضي	شاوي	**l**	القاضي
lebrik	الإبريق	مزابي	**l**	الإبريق

من خلال الجدول (رقم 05)، نلاحظ أن أداة التعريف لم تستعمل إلا في الكلمات ذات الأصل العربي.

- الفعل:

يكون الفعل في اللغة الأمازيغية من حيث صوامته وأوزانه أحاديا أو ثنائيا أو ثلاثيا أو رباعيا، ويشتمل دائما، مهما كان نوعه، على الجذر والضمير المتصل الذي يدل على الفاعل، وهذا الضمير يمكن أن يكون في أول الفعل أو في آخره، ثم علامة تصريف أخرى تبين زمن القيام بالفعل، وهذه العلامات تكون ملازمة للفعل دائما إذ لا تظهر مستقلة، ولنتبين الأمر، نورد بعض الأمثلة في الجدول (رقم 06):

الفعل	ترجمته	نوعه	الجذر	الصيغة
eğğ	اترك/ ي	قبائلي	أحادي ğ	فعل أمر
h-tečč	يأكله	شاوي	أحادي č	فعل المستقبل
iğğ-itt	يتركها	مزابي	أحادي ğ	فعل مضارع بصيغة الماضي
fukken	انقطعت	مثل قبائلي	ثنائي fk	فعل ماضي
yeqnen	يغلق	شاوي	ثنائي qn	فعل المستقبل
Ad tewteḍ	إذا ضربت	مزابي	ثنائي wt	فعل المستقبل
Ikerrez **tḥerrez**	يحرث تُدبّر	قبائلي	ثلاثي krz ثلاثي ḥrz	فعل مضارع
iketben	يكتب	شاوي	ثلاثي ktb	فعل ماضي
ad teqḍeɛ	تفعل	مزابي	ثلاثي qḍɛ	فعل المستقبل
yettẓenẓir	يهترئ	شاوي	رباعي ẓnẓr	فعل مضارع



مـن خـلال الجـدول (رقـم 06)، يتـضح لنـا أن جـذور الأفعـال كلـها متناولـة في اللهجات الأمازيغية الثلاث، وخاصة الجذر الثلاثي منها.

- العدد:

يكون الاسم في اللغة الأمازيغية إما مفردا أو جمعا، ونادرا ما يوجد المثنى، ولـصياغة الجمع من الاسم المفرد، يتم تعـويض الـصائت الأول **a.i.u** بالنـسبة للمـذكر بـصائت آخـر من نفس الجنس، وتلحق علامة الجمع بالمفرد في آخره، وهذه العلامة مكونة غالبا مـن صائت أخرس وهوe والصامتn، ونادرا تكون بحـرف a والـصامتn، هـذا بالإضـافة إلى التغيرات الآتية:

- الاسم المبدوء بالصوت :a يتحول عنـد الجمـع إلى I، ومثـال ذلـك مـا نـورده في الجدول (رقم 07):

جدول الاسم المبدوء بالصوت:a				
المصطلح	ترجمته	نوعه	المفرد	الجمع
imɣaren	الشيوخ	قبائلي	amɣar	imɣaren
iɣerdayen	الفئران	مزابي	aɣerda	iɣerdayen
iɛeggan	البُكم	شاوي	**aɛeggun**	iɛeggan

نلاحظ من خـلال الجـدول (رقـم 07) أن كـل الأسمـاء المبـدوءة بالـصوت a قـد تحولت عند الجمع إلى الصوت i.

- الاسم المبدوء بالصوت: u يبقى على حالـه في صـيغة الجمـع، ويـضاف في آخـر الكلمة إما en أوan، ومثال ذلك ما نورده في الجدول (رقم 08):

جدول الاسم المبدوء بالصوت:U				
المصطلح	ترجمته	نوعه	المفرد	الجمع
udayen	اليهود	مزابي	uday	udayen
urtu	البستان	شاوي	urtu	urtuan

نلاحظ من خلال الجدول (رقم 08) أن كل الأسماء المبدوءة بالصوت **:U** قد بقيت على حالها في صيغة الجمع، وأضيفت في آخرها إمّا **en** أو**an**.

- الاسم المبدوء بالصوت **:i** يبقى على حاله في صيغة الجمع، ويضاف في آخر الكلمة إما **en** أو**an**، ومثال ذلك ما نورده في الجدول (رقم 09):

جدول الاسم المبدوء بالصوت:i				
المصطلح	ترجمته	نوعه	المفرد	الجمع
imekliwen	الغداء	شاوي	imekliw	imekliwen

نلاحظ من خلال الجدول (رقم 09) أن الاسم المبدوء بالصوت **:I** قد بقي على حاله في صيغة الجمع، وأضيفت في آخره **en**.

أما المؤنث فيبتدئ عند الجمع ب **ta. Ti. Tu** وينتهي بعلامة الجمع **in**، وهذا ما نورده في الجدول (رقم 10):

جدول المؤنث المبدوء عند الجمع ب ta. Ti. Tu				
المصطلح	ترجمته	نوعه	المفرد	الجمع
teḥdayin	البنات	قبائلي	taḥdayt	teḥdayin
tezdayin	النخيل	مزابي	tazdayt	tezdayin
takniwin	ضرتين	مثل شاوي	takna	takniwin

نلاحظ من خلال الجدول (رقم 10) أن المؤنث المبدوء عند الجمع ب **ta. Ti. Tu** قد انتهى بعلامة الجمع **in**.

أما في حالات الإسناد، يتحول **a** إلى **u**، و**i** إلى **yi**، و **u** إلى **wu**، ومثال ذلك ما نورده في الجدول (رقم11):

جدول الإسناد				
المصطلح	ترجمته	نوعه	حرف الاسناد	المسند إليه
deg urebbi	في حِجر	قبائلي	Deg	Urebbi
d uẓuẓi	وولادة	مزابي	d	uẓuẓi
deg uxxam	في الدار	شاوي	Deg	Uxxam

نلاحظ من خلال الجدول (رقم11) أن كل حروف المسند إليه قد تحولت من **a** إلى **u**، ومن i إلى **yi**، ومن **u** إلى **wu**.

أما في المؤنث، يتحول الصائت المتصل **ti; ta** إلى**te**، أو يسقط كلية، أما **tu** فيبقى على حاله دون تغيير، ومثال ذلك ما نورده في الجدول (رقم12):

جدول المؤنث ذو الحرف الصائت				
المصطلح	ترجمته	نوعه	حرف الإسناد	المسند إليه
n tyemmat	اضافة ن لمصطلح الأم	قبائلي	n	tyemmat
n tezddayin	إضافة ن لمصطلح النخيل	مزابي	n	tezddayin
d temɣart	والكنة	شاوي	d	temɣart

نلاحظ من خلال الجدول (رقم12)، أن كل صائت متصل في المؤنث قد تحول من ti; ta إلىte.

3.4.1- حروف المعاني Les fonctionnels

تحتوي اللغة الأمازيغية على كم هائل ومتنوع من حروف المعاني، التي تقوم بالتنسيق بين مكونات الجملة، ويمكن تقسيمها إلى قسمين: أحدهما يشتمل على حرف واحد مثل : d، n، s، i،... والآخر يتكون من حرفين أو أكثر مثل: deg ، seg،...

وللعلم، فإنه قد يرد للحرف عدة معانٍ، ويؤدي أكثر من وظيفة، وفيما يلي نقدم بعض هذه الأدوات المشتركة في بعض الأمثال الشعبية للهجات الأمازيغية الثلاث لزيادة التوضيح في الجدول (رقم13):

جدول حروف المعاني					
المثل الشعبي	ترجمته	نوعه	الحرف	الاسم	الغرض
win umi yemmut baba-s hat **deg urebbi** win umi ،g-gemmas temmut yemma-s hat **deg ugudu** nneḍn-as	من مات والده، فهو في حِجر أمه، ومن ماتت والدته فهو في المزبلة	مثل قبائلي	Deg Deg	Urebbi Ugudu	كناية وتوكيد كناية وتوكيد
Ečč tağlizt ar mamma-s **d tizerzert**	كل خنفساء عند أمها غزالة	مثل مزابي	D	tizerzert	كناية وتوكيد
tagaẓit d lal **n uferrug** bla iɣi	الدجاجة أمُّ الصوص، بدون حليب	مثل شاوي	N	uferrug	كناية

من خلال الجدول (رقم13)، نلاحظ أن حروف المعاني مشتركة المعنى بالمقارنة بين مختلف اللهجات بشكل كبير مما يدل على أنها أصيلة في اللغة الأمازيغية وثابتة لم تتغير، ولم تتعرض لما يسمى بالتعرية الصوتية L 'érosion phonétique .

4.4.1- الظروف Les adverbes

إن الظروف في اللغة الأمازيغية يصعب تحديدها بدقة مما يجعلنا نحتار في كيفية تصنيفها، ويحصل عادة أن تختلط مع حروف المعاني. والملاحظ أن مختلف أصناف الظروف لا تشترك، فيما بينها، في علامات مورفولوجية، وتتنوع عادة فيما يخص مدلولاتها، وهي تأخذ شكل حروف المعاني، ونسق الاسم بمكوناته، على المستوى المورفولوجي، ولهذا لا يمكننا الاعتماد في تصنيفها على هذا المستوى، وإنما ستصنف على مستوى الدلالة، وتمنح الظروف مزيدا من الدقة للفعل أو المعنى المعبر عنهما، من الفعل أو الاسم أو الص-فة أو الجملة أو حتى الظرف نفسه[1]، وينقسم إلى قسمين هما: ظروف المكان، وظروف الزمان، وسنورد أمثلة عن ظروف المكان في الجدول (رقم14):

---

(1) Louis DeVincennes; Dallet, Jean-Marie. Initiation à la langue berbère (Kabylie). P 102-110.

جدول ظروف المكان		
ظرف المكان	ترجمته	نوعه
deg	فهو	قبائلي
Deffer	وراء	مزابي

وظروف الزمان، والتي نورد لها أمثلة في الجدول (رقم14):

جدول ظروف الزمان		
ظرف الزمان	ترجمته	نوعه
kul seggas	كل عام	قبائلي/ شاوي

وهناك ظروف أخرى غيرهما، مثل ظـروف الحـال Adverbe de manière الـتي تتكون عادة من صادرة مستقلة هـي S متبوعـة بمـصدر لأحـد الأفعـال ويمكـن ترجمـة هـذه الصادرة بِ: (s)، وسنورد بعض الأمثلة المتوفرة في المدونة في الجدول (رقم15):

جدول ظروف الحال			
المثل	ترجمته	نوعه	ظرف الحال
s tinitin	ب وحم	مزابي	s tinitin
s uɛeddis	بالحمل	شاوي	s uɛeddis

أما ظروف الرأي، فقد وردت في مثال في الجدول (رقم16):

جدول ظروف الرأي			
المثل	ترجمته	نوعه	ظرف الرأي
wala	ولا	قبائلي/ شاوي/ مزابي	wala



وأن هناك أدوات الاستفهام، نستعرض منها ما يتوفر كأمثلة في الجدول (رقم17):

جدول أدوات الاستفهام				
المثل الشعبي	ترجمته	نوعه	أداة الاستفهام	الجملة الاستفهامية
wi kem-icekṛen a tislit ? d yemma teḥḍer xalti	من شكرك أيتها العروس ؟ أمي بحضور خالتي	مثل قبائلي	wi	wi kem-icekṛen a tislit ?
Wi m-icekṛen a taslet ? tenna-yas mamma	من شكرك أيتها العروس؟ قالت أمي	مثل مزابي	wi	Wi m-icekṛen a taslet ?
Menhu icekṛen tislit ɣir yemma-s	من شكر لعروس غير أمها؟	مثل شاوي	Menhu	Menhu icekṛen tislit ɣir yemma-s

ولجد أيضا النفي كما هو موضح في بعض الأمثلة في الجدول (رقم18):

جدول النفي			
المثل الشعبي	ترجمته	نوعه	النفي
seg wasmi temmut lmeṛḥuma **ur** ččiɣ lmerquma	منذ أن ماتت المرحومة، لم آكل الخبز المرقوم	مثل قبائلي	**ur**
Awi tayẓiwt tabeddiwt d mamm-as d lḥadga ul ttawi tayẓiwt d lḥadga d mamm-as tabeddiwt	تزوج من بنت بلهاء وأمها ذكية، ولا تتزوج من بنت ذكية وأمها بلهاء	مثل مزابي	**ul**
tameṭṭut **ur** tt-teččat ɣir ma tkerfeḍ-tt	لا تضرب المرأة حتى تقيدها	مثل شاوي	**ur**

وقبل أن نختم هذا الجانب اللساني للكلام في اللغة الأمازيغية، يجدر بنا أن نتحدث على أهم خاصية من حيث النطق، وهي خاصية **الإبدال**، أو التحولات الصوتية التي تطال بعض اللهجات رغم أن أصل الكلمة مشترك في جميع لهجات اللغة الأمازيغية.

هذه التغيرات قد تكون بين لهجات اللغة الأمازيغية، كالقبائلية والشاوية والمزابية وغيرها من اللهجات، كما يمكن أن تكون في اللهجة الواحدة كما هو الشأن في اللهجة الشاوية التي تختلف تأديتها من مجتمع لآخر في المنطقة الواحدة، كاختلاف منطقة احمر خدو في لهجتها بمخارج بعض الاصوات عن بعض لهجات منطقة الاوراس[1].

وسنحاول التعرض لأهم التغيرات المتوفرة في اللهجات على الصعيد الصوتي، في جدول مع إبراز الصوت المُتغير، ولا يوجد غير كلمة الرجل **argaz** التي تجمع بين لهجات الورقة البحثية ومعناها، وتختلف عند النطق بها من حيث مخارج الأصوات فيها، وهو ما يوضحه الجدول (رقم19):

المصطلح	ترجمته	نوعه	الشرح
Argaz	الزوج	قبائلي	استبدلت g في اللهجة الشاوية ب y وفي اللهجة المزابية ب ğ
Aryaz	الرجل	شاوي	
Arğaz	الرجل	مزابي	

من خلال الجدول (رقم19)، نلاحظ أن المعنى واحد لاسم الرجل مع اختلاف واضح في نطق الحروف من حيث مخارج الأصوات.

أما من ناحية إبدال الاصوات في لهجات ورقة البحث[2]، فسيكون ذكر المصطلحات التي فيها تغيير في لهجاتها دون المقارنة في الكلمة الواحدة، وسنوضح ذلك من خلال الجدول (رقم20):

---

(1) Mercier Gustave ; Chaouia de l'aurès.dialecte de l'ahmer-kheddou. étude grammaticale. textes en dialecte chaouia. éd.arnest leroux.paris.france.1896.pp 44-45

(2) لمزيد من الاطلاع ينظر:

بن قسمية العمري، مبادئ في الصوتيات الأمازيغية (الشاوية)، المحافظة السامية للأمازيغية، 2013.

إبراهيم عبد السلام، وبكير عبد السلام، الوجيز في قواعد الكتابة والنحو للغة الأمازيغية (المزابية)، المطبعة العربية، الجزء الأول، غرداية، 1996.

المصطلح	ترجمته	نوعه	الشرح
hameṭṭut	المرأة	شاوي	إبدال الثاء بالهاء في بعض المناطق مقارنة باللهجة القبائلية
a č -tebbi	تقرصك	شاوي	إبدال الكاف ب تْشْ في اللهجة الشاوية مقارنة باللهجة القبائلية
tt-teččat	لا تضربها	شاوي	
yemma-s	أمه	قبائلي	إبدال الياء بالميم في اللهجة المزابية مقارنة باللهجة القبائلية والشاوية
mamma-s	أمها	مزابي	
yemma-s	أمُّ	شاوي	
ɣer-c	لك	مزابي	إبدال الكاف بالشين مقارنة باللهجة القبائلية
lebrik	الإبريق	مزابي	إبدال القاف بالكاف مقارنة باللهجة القبائلية
tagaẓit	الدجاجة	شاوي	إبدال الياء بالقاف مقارنة باللهجة القبائلية
taslet	العروس	مزابي	إبدال الفتحة والكسرة في الكلمة بالسكون مقارنة باللهجة القبائلية
tislit	العروس	قبائلي	
tǧerbit	الزربية	مزابي	إبدال الزاي بالجيم مقارنة باللهجة القبائلية
tazeɣzawt	نخلة	مزابي	إبدال حرف g بالحرف ɣ مقارنة باللهجة القبائلية
tɣurḍam	عقربان	شاوي	إبدال الذال بالضاد مقارنة باللهجة القبائلية.
tezddayin	النخيل	مزابي	إبدال الذال بالدال مقارنة باللهجة القبائلية
nečči	أنا	مزابي	إبدال الكاف ب تش مقارنة باللهجة القبائلية
cem	أنت	شاوي	إبدال الكاف بالشين مقارنة باللهجة القبائلية

من خلال الجدول (رقم20) يتضح لنا أن هذه التغيرات الصوتية هي نتيجة التنوع الجغرافي لكل منطقة، فالتغيير تعدى النظام الصوتي المشترك بين لهجات اللغة الأمازيغية، ليشمل اللهجة الواحدة مقارنة بلهجة أخرى، نتيجة الشفوية.

خاتمة:

يتضح مما سبق ان اللغة الامازيغية رغم تعقيداتها وتنوعاتها الصوتية واللفظية والدلالية، إلا انها تشتمل على وحدة لغوية بالرغم من التنوع البيئي والتباعد الجغرافي بين لهجاتها، مما جعلها تتقارب بسبب وحدتها الثقافية والبنيوية، وكذا حفاظها على أصالة لهجاتها بالرغم من منازعات لغات أخرى لها، ويتضح أيضا ان لكل لهجة من اللهجات، خاصية تميزها عن اللهجة الأخرى كالاختلاف الذي رأيناه من الجانب الصوتي بين اللهجات وبين اللهجة الواحدة.

تمظهرات النَّظريّة السُّوسيولسانيّة
بين تجاذبات المقتضى وعقديّة الانتماء

أ.م.د. نعمة دهش فرحان الطائيّ

جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانيّة

الملخص:

حين أصبح السوسيولسانيات محط اهتمام اللسانين والاجتماعيين على حدٍّ سواء، بوصفها أرضيةً صالحةً للزرع والحرث والحصاد، برزت الحاجة إلى وضع نظرية سوسيولسانية كبرى، تُعنى باتجاهات البحث (اللغويّ – الاجتماعيّ)، وتكون بمنزلة حلقة الوصل بين النظرية اللسانية والنظرية الاجتماعية، تعالج القضايا والظواهر والمشكلات التي أهملتها النظريتان، ولم تستطع أيٌّ منهما مقارباتها، فنتج عن ذلك محاولات متعددة، تمثلت في اتجاهين، **أحدهما**: عُنِيَ بفهم المظاهر الاجتماعية للغة، **والأخر**: عُنِيَ بفهم المظاهر اللغوية للمجتمع، فظهر من نتاجات الفريقين مصطلحا: (الميكرو والماكرو - سوسيولسانيات)، وهي مراكز للجاذبية (Centers of Gravity) بين مجالات الدرس السوسيولسانيّ البدائيّ، نتج عنهما ظواهر سوسيولسانية متعددة، ازدادت تعقيدًا مع تعقد المجتمعات والانتماءات، وشكّلت فيما بعد عقبة المفارقة في وضع نظرية سوسيولسانية شاملة كبرى، تتسم بالثبات والاستقرار، تبعًا للتجاذبات، والمقتضيات، والخلط، وعدم الوضوح تُجاه تلك الظواهر.

ومن ابرز تلك الظواهر ظاهرتا: (التّغيّر اللغويّ) و(التّنوّع اللغويّ) اللتان اختلط مفهوماهما على كثيرٍ من السوسيولسانيين، فجعلوا إشكالية التجريب سببًا في غياب النظرية السوسيولسانية المرتقبة، وغفلوا عن فهم تلك الظواهر حق فهمها، وأنّها السبب الرئيس

والأكثر تأثيرًا فيما صبُّوا إليه وتأملوه، وتبعًا لذلك الختلط اختلفت الرؤى، وتنوعت النظرات؛ ممّا تطلب البحث فيهما، والتفريق بينهما، ومقاربة قضاياهما بنحوٍ واضح وجلي.

نحو نظرية سوسيولسانية كبرى:

منذ مطلع الخمسينيات من القرن العشرين أخذت الدراسات اللغوية تندمج مع المجتمع بعلاقات تفاعلية متداخلة، لتشكل مجالًا بحثيًا جديدًا يعرف بـ (السوسيولسانيات)، وذلك حين سجلت (هافر س. كوري –Haver C.Currie) صيغة مقال أولى عام1949م، عنوانه: (إسقاط السوسيولسانيات: علاقة الكلام بالوضع الاجتماعيّ)، ونشرته في عام 1952م، ثم أعيد طبعه؛ لأهميته عام 1971م، وفي هذا الوقت أخذ المصطلح استقراره من أولياته حتى تأسيسه، وقد تخلل هذه السنوات العشرين ندوات متعددة، عُنِتْ بهذا الشأن، ولاسيما في عقد الستينيات الذي ظهرت فيه انطولوجيات المقالات والبحوث التي تناولت التنظيم الاجتماعيّ للسلوك اللغويّ[1]، ذلك لا يعني أنَّ هذا الاتجاه من الدرس كان غير معروف من قبل، ولا أنَّ ملامح بحثه لم تكن مطروقة قبل مرحلة الستينيّات، إذ إنَّ عددًا من تلك الملامح تمّت معالجتها في إطار علم اللغة العامّ؛ لأنَّ كثيرًا من آليّاته التي جعلها أساسًا في منطلقاته قد كانت محلَّ نظر البنيويّين واهتماماتهم، وما حدث في مدَّة الستينيّات ومطلع السبعينيّات كان تجميعًا لنقاطه ومسائله؛ لأنَّ تلك الحقبة امتازت بالاهتمام الفائق في التخصُّصات الدقيقة في كيانات مستقلَّة نسبيًا[2]، إذ كان ثمَّةَ ميلٌ مرتهنٌ في اتجاه ربط الحقائق اللغويَّة بالظواهر الاجتماعيَّة يعود إلى ممارسة (فرديناند دي سوسير) وهيمنته المؤثِّرة في أجواء الدرس اللغويِّ، من خلال محاضراته التي ألقاها في باريس (1881-1889م)، والتي تركت أثرها في أذهان الدارسين الفرنسيِّين على أعتاب القرن العشرين من أمثال: (الفرنسيّ

---

(1) ينظر: دليل السوسيولسانيات، فلوريان كولماس، ترجمة: د.خالد الأشهب ود.ماجدولين النهيبيّ، مركز دراسات الوحدة العربية/ المنظمة العربية للترجمة،ط1، بيروت، كانون الأول_2009م، ص 13.

(2) ينظر: علم اللغة الاجتماعي، د.هدسن، ترجمة: د.محمود عياد، تقديم: عبد الأمير الأعسم عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990م، ص 16. علم اللغة الاجتماعيّ- المدخل -، د.كمال محمد بشر، دار غريب للطباعة والنشر، (ب.ت)، ص 55- 56.

رونجا- Ronjat 1913م)، و(اليوغسلافيّ- بافلوفيكس- Pavlovic1920م)، الذين ضمَّا الظواهر المعقَّدة الخاصَّة بالازدواجيَّة اللغويَّة إلى دراسة هكذا قضايا[1].

وفي الوقت الذي كان (دي سوسير) منهمكًا في وضع اللبنات الأولى لصرح البنيويَّة، كان اللسانيّ الفرنسيُّ (أنطوان ميلي- Antoine Meillet) يركِّز في الصلة الموجودة بين اللغة والمجتمع، على الرغم من تخصُّصه في الدراسات (الهنديَّة – الأوربيَّة) المقارنة، فقد كان في أكثر بحوثه التي أخرجها متأثِّرًا - كنظيره دي سوسير- بنظريَّات عالم الاجتماع الفرنسيِّ (دوركايم)[2]، حيث بيَّن أنطوان ميلي في مقال له، نُشِر بعنوان (كيف تغيِّر الكلمات معانيها؟)، أسهم فيها باستنباط نظريَّة اجتماعيَّة في دراسة اللغة، يمكن إجمال أفكارها بما يأتي:

1- اللغة ليست ظاهرة بسيطة، وإنَّما هي مركَّبة من تداخل أساليب الطبقات الاجتماعيَّة في بيئة معيَّنة (كلغة التجَّار، والصنَّاع، والشارع، والمكتب، وسواها).

2- التغيُّر الدلاليُّ للكلمات نتيجة (الاقتراض الاجتماعيِّ- EmpruntsSociaux) الذي يحدث بين الطبقات الاجتماعيَّة، ممَّا يُكسب الكلمات ظلالًا جديدة، ومنشأ التطوُّر الدلاليِّ من تطبيق قاعدتين متجادلتين: (التعميم والتخصيص).

3- عمليَّة التشكيل اللغويِّ لا تتأثَّر بالمحيط الاجتماعيِّ حسب، بل تتأثر بالتقدم الحضاريِّ العامِّ للأمم، ولاسيما بالنشاط الاقتصاديِّ والتقنيِّ.

ولكنْ لم تجد نظريته التي طرحها أدنى اهتمام من علماء اللسانيَّات على الرغم من أهميَّتها، حتَّى ظهور علماء اللسانيَّات الماركسيِّين[3]، إذ تكشف لنا الحقبة الماركسيَّة التي ابتدأ نفوذها مع الثورة الروسيَّة 1917م عن مدى الأثر السياسيِّ في واقع الدراسات اللغويَّة في ظلِّ الاتِّحاد السوفيتيِّ، لمَّا لقي كتاب دي سوسير(دروس في علم اللغة العامِّ) من ترحيبٍ

---

(1) اتِّجاهات البحث اللسانيِّ، ميلكا إفيتش، ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح - وفاء كامل فايد، طبع بالهيئة العامَّة لشؤون المطابع الأميريَّة، المجلس الأعلى للثقافة _ المشروع القوميِّ للترجمة، مصر، ط2(2000م)، ص 131-132.

(2) ينظر: محاضرات في اللسانيَّات الاجتماعيَّة، لطفي بو قربة، جامعة بشار الجزائر2002_ 2003، ص 3 ترقيم حاسوبيّ pdf.

(3) ينظر: اتِّجاهات البحث اللسانيِّ، ص 133.

ينسجم مع روح الشكلانيَّة Formalism الماركسيَّة فيما يتَّصل بالجانب الاجتماعيِّ من طبيعة اللغة، الذي كان قد قرَّرهُ (دي سوسير) على نحو أنَّ الجماعة تعمل على تماسك النسق اللغويِّ بشدَّة إلى درجة لا تُمكِّن الفرد من تغيير نظام اللغة إلَّا بفرديَّة ترد في الكلام، لو قبلتها الجماعة فإنَّ النسق ينتقل إلى آخر جديد، وهو ما أدركه في القرن العشرين باختين ومن معه من أعضاء دائرته المثقَّفة التي قادها.

وهنا يمكن إجمال أفكار كلٍّ من(فولشينوف، ودوسوسير) في دراسة الطابعين الاجتماعيِّ والسياسيِّ في اللغة بفرقين أساسيين، هما[1]:

1- ترتكز صيغة (دي سوسير) على مفهوم ربط الناس بنحوٍ متماسك، في حين يعمل(فولشينوف) على فصل بعضهم عن بعض(صراع الطبقات) وهو ما ينسجم مع المفهوم الذي يتبنَّاه اليوم علم اللغة الاجتماعيُّ.

2- يتبنَّى (فولشينوف) بقسوة شديدة حجَّة أنَّ اللغة أيديولوجيَّة سياسيَّة من القمة إلى القاعدة، في حين أنَّ(دوسوسير) لا يرى وجود فرصة لدى أيِّ متكلم لإظهار سلطته على متكلِّم آخر بحجَّة أنَّ اللغة لا تملك بعدًا فرديًا. ومع ذلك فإنَّ أفكار(فولشينوف) لم يكتب لها النجاح إلَّا بعد أربعين سنة[2].

وفي المدَّة الممتدَّة ما بين (1920-1950م) أخذ البحث الماركسيُّ بالتطوُّر، إذ تمركزت أبحاث اللسانيِّين الماركسيِّين على دراسات (نيكولاي مار- Nikolai Marr) (1865-1934م) التي أبرزت أثر الطبقات الاجتماعيَّة في اللغة، ولأهمِّيَّة أبحاثه المتعلِّقة بالمناطق القوقازيَّة وغيرها، فقد أسفرت تلك الأبحاث عن ظهور عدَّة نظريَّات صارت تسمَّى بـ(النظريَّات الماريَّة) أو (مدرسة مار) يمكن إجمال أفكارها بما يأتي[3]:

1- اعتقاد(مار) أنَّ كلَّ أنماط اللغات قد نشأت من لغة واحدة أساسيَّة تسمَّى نظريَّة: (وحدة الأصل - Monogenesis theory).

---

(1) ينظر: المصدر نفسه، ص 64-67.

(2) ينظر: اللغة والهُويَّة، جون جوزيف، ترجمة د. عبد النور خراقي، سلسلة كتب ثقافيَّة شهريَّة يصدرها المجلس الوطنيُّ للثقافة والفنون والآداب- الكويت(عالم المعرفة)، أغسطس 2007م، ترقيم حاسوبيّ pdf، ص 63-67.

(3) ينظر: اتِّجاهات البحث اللسانيِّ، ص 171-174.

2- مفهوم وحدة الأصل أدّى إلى ظهور نظريّته (المرحليّة- Stadialism) أي إنَّ اللغات تتطوّر بفضل التحوُّل المرحليّ.

3- هناك نسق تراتبيٌّ هرميٌّ واضح بين اللغات يُظهر التطوُّر الحاصل لبعض اللغات دون الأخرى عبر تلك السلسلة الهرميَّة، يمكن ملاحظته بوضوح من خلال الفروق النمطيَّة - Typological في البنى اللغويَّة.

4- إنَّ اللغة صرح اجتماعيٌّ واقتصاديٌّ تتطوّر بنيتها بفعل الصراع الطبقيّ.

5- استخفافه بالنحو التقليديّ (اللغة الأصل) هو رأي لا يستحقُّ النظر، وهو ما تسبَّب بانهيار النحو التقليديّ المقارن وتاريخ اللغة في مرحلة السيادة الماريَّة.

6- معارضته لوجود اللغات القوميَّة، وإنَّما الموجود هو أنماط لغة الطبقات الاجتماعيَّة.

7- اللغة تنشأ من عمليَّة التمازج بين لغتين متعايشتين تنتصر فيهما لغة الرازحين على لغة المستغلّين طبقًا لقوانين التطوُّر الاجتماعيّ.

لكنَّ أفكاره قد صاحبها جدلٌ طويلٌ من الماركسيِّين أنفسهم، ولاسيَّما فيما له علاقة بمفهوم (وحدة الأصل) التي تتعارض مع الفكر الماركسيّ وإن قُبِلَتْ بعضٌ من تلك الأفكار داخل الاتحاد السوفيتيّ، أمَّا خارجه فقد رُفِضَتْ (نظريَّة مار) بالكامل بوصفها نظريَّة غير علميَّة لا تتَّفق مع الحقائق العلميَّة المدعومة بالوثائق والأدلَّة بحسب البنيويِّين[1].

وعلى الرغم من تلك الجهود السوسيولسانيَّة المذكورة آنفًا إلَّا أنَّ الخطوة الحاسمة من الناحية النظريَّة والمنهجيَّة باتِّجاه نشأة علم السوسيولسانيات جاءت من الولايات المتَّحدة على يد (وليام لابوف - المولود 1929م) من خلال أبحاثه الميدانيَّة التي وضع لها أسسًا وقواعدَ، تضبط حيزًا جغرافيًا محدَّدًا، يقوم بتحليل المتغيِّرات الصوتيَّة والاجتماعيَّة، كما حصل ذلك في دراسته لجزر (مترتياس)، وأخرى أجراها على سكَّان مدينة (نيويورك)، متناولًا فيها نطق حرف (الراء)، وكيف كان للعوامل الاجتماعيَّة من أثر في كيفيَّة نطقه، فضلًا عن الملفوظ عند السود الأمريكيِّين، والملفت للنظر أنَّ (لابلوف) بدأ حياته العلميَّة بالبنيويَّة،

---

(1) ينظر: المصدر نفسه، ص 175

ثمَّ تدرَّج إلى التوليديَّة، وكانت منها انطلاقته نحو اللسانيَّات الاجتماعيَّة، حين قرر إدخال العوامل الاجتماعية في تحليل اللغة[1].

وهكذا أصبحت السوسيولسانيات فرعًا مهمًا معترفًا به في اللسانيات التطبيقية، له مجالاته الدراسية وندواته وكتبه ومقالات التأسيسية الخاصة به، فأصبح الدرس السوسيولسانيّ يُعنى بالدرجة الأساس بالترابطات بين اللغة ومستعمليها من جهة، وبين اللغة والبينة الاجتماعية من جهة أخرى، وبهذا يختلف عن في جوهر موضوعاته عن اللسانيات النظرية (المستقلة) من جهة، وعن اللسانيات النفسية والإدراكية التي تعنى تباعًا بالعقل البشريّ، وباكتساب الفرد للغة الأم، واستعماله له، وبالجهاز البيولوجيّ لتخزين اللغة ومعالجتها من جهة أخرى[2]، يحاول فيه الباحث السوسيولسانيّ إقامة روابط سببية بين اللغة والمجتمع، يوصف من خلالها الاستعمال اللغويّ، بوصفه (ظاهرة اجتماعية)، تسهم بنحوٍ وبآخر في جعل الجماعة ممكنة، في الوقت الذي تشكل تلك الجماعات لغاتها عبر استعمالها[3].

ولما أصبحت السوسيولسانيات محط اهتمام اللسانين والاجتماعيين، بوصفها أرضية صالحة للزرع والحرث والحصاد، فقد حاول بعضهم فهم المظاهر الاجتماعية للغة، في حين ذهب البعض الأخر إلى الاهتمام بالمظاهر اللغوية للمجتمع، فظهرت من نتاجات الفريقين ما يسمى بـ (الميكرو والماكرو- سوسيولسانيات) وهي مراكز للجاذبية (Centers of Gravity) بين مجالات الدرس السوسيولسانيّ بمعناه الضيق (القديم) [4] ومجالات البحث في سوسيولوجيا اللغة.

إنَّ (الميكرو والماكرو) يمثلان وجهين لعملة واحدة، تتضمن تلك العملة اتجاهات وبرامج بحث مختلفة، تظهر الميكرو قضايا، يشتغل بها اللسانيون علماء اللهجات، وكلٌّ من

---

(1) ينظر:دليل السوسيولسانيات، ص 82-83.

(2) ينظر: المصدر نفسه، ص 14

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص 14

(4) كان الفهم الأولي للسوسيولسانيات أنّها تقع ضمن علم الاجتماع، كما أنَّ الفهم البدائيّ لسوسيولوجيا اللغة يقع ضمن اهتمام علم اللغة العام، والحقيقة التي تنظر إليها أنّهما علمان مستقلان بنفسيهما.

يُعنى بمجالات محورها اللغة، في حين تُظهر الماكرو قضايا غالبًا ما يشتغل بها علماء الاجتماع الانثربولوجيون وعلماء النفس الاجتماعيون، حين يستعملون الوقائع اللغويَّة والخطابيَّة وسائل تعريفيَّة مفضَّلة للكشف عن الوقائع الاجتماعيَّة ومكامنها، وهذا يعني أنَّ الدراسة الاجتماعية للسان البشريّ معنية أكثر من غيرها بوصف العلاقة القائمة بين النظامين اللغويّ والاجتماعيّ، وذلك حين تنشغل (الميكرو- سوسيولسانيات) بكيفية تأثير البنية الاجتماعية في الطريقة التي يتكلم بها الناس، وكيف تتعالق تنوعات اللغة ونماذج الاستعمال بالخصائص الاجتماعية، مثل: (الطبقة والجنس والسن). وتدرس الماكرو – سوسيولسانيات من جهة أخرى ما تفعله المجتمعات بلغاتها، أي المواقف والارتباطات التي تعلل التوزيع الوظيفيّ لأشكال الخطاب في المجتمع، والتحول اللغويّ، والصيانة اللغوية، والاستبدال اللغويّ، وكذلك تحديد وتفاعل[1] العشائر اللغوية[2]. وقد صنَّف هاليداي تلك المواقف والارتباطات على نحو مجالات يُعنى بها السوسيولسانيون، وهي[3]:

1- ظواهر التنوُّع اللغويِّ التي تتمثَّل بالازدواجيَّة اللغويَّة، والتعدُّد اللغويّ، والتفرُّع اللغويّ، والتداخل اللغويّ... وغيرها.
2- دراسة العوامل الاجتماعيَّة في التغيُّر الصوتيِّ والنحويِّ.
3- التنشئة اللغويَّة عند الطفل حتَّى اكتمال نموه عضوًا في الجماعة اللغويَّة.
4- دراسة النصوص وتحليلها.
5- علم اللهجات الاجتماعيَّة (المتنوِّعات غير المعياريَّة).
6- السجلات والأنماط الكلاميَّة والشفرات.
7- اللسان والمجتمع والتواصل الحضاريّ.
8- التخطيط والتنمية اللغويَّة.
9- اللسانيَّات الاجتماعيَّة والتربية.

---

(1) وردت عبارة: (تحديد وتفاعل العشائر اللغوية) خطأ، والصواب: (تحديد العشائر اللغوية وتفاعلها).

(2) دليل السوسيولسانيات، ص 15.

(3) ينظر: علم اللغة الاجتماعيُّ عند العرب، د. هادي نهر، دار الغصون بيروت، ط1(1988م)، ص 24-25.

10- اللسانيّات الثقافيّة العرفيّة.

والجدير ذكرهُ أنَّ الميكرو تعني اليوم على وفق مصطلح المشارقة (علم اللغة الاجتماعيّ)، وتعني الماكرو (علم الاجتماع اللغويّ)، ومهما كانت التسمية فموضوعهما دراسة المجتمع في علاقته باللغة، كي يدرك دارسو المجتمع الحقائق اللغويّة التي من الممكن أن تزيد من فهمهم للمجتمع؛ لأنّنا لا نستطيع أن نجد في خصائص المجتمع ما يميّزه أكثر من لغته، وأنَّ جميع الظواهر اللغويّة الاجتماعيّة تحدث بالضرورة تغيرًا لغويًا في لغة المجتمع، وهذا التغيّر اللغويّ هو ضرب من ضروب التغير في التقاليد والأعراف الاجتماعيّة. على أنَّ هناك من يجعل العلمين مترادفين في كلِّ شيءٍ[1]، ونحن نذهب إلى التفريق بينهما في درجة الاهتمام، فمصطلح الميكرو أكثر التصاقًا في تخصصنا دالاً ومدلولاً؛ لأنّهُ العلم الذي يدرس الواقع اللغويّ في إطار المجتمع، ويرمي إلى معرفة غايات ما وراء الألفاظ والتراكيب اللغويَّة؛ بغية الكشف عن المضامين الاجتماعيَّة المتفاعلة مع تلك الأشكال، في علاقة تأثيرٍ متبادلٍ على وفقِ منهجٍ ينطلق بالأساس من اعتماده على حقيقة اجتماعيَّة اللغة، التي تفرض على الإنسان في أيِّ مكانٍ أو زمانٍ أنْ يتجانب الوحدة والعزلة، ويألف بطبعه الميل نحو مظلَّة الجماعة.

رأى اللسانيون البريطانيون أنَّ الأشكال اللغويَّة التي تبنَّاها البنيويُّون بمنزلة وحداتٍ في التحليل اللغويِّ قاصرةٌ عن إدراك المعاني التي يقصدها المتكلِّمون؛ نتيجة إهمالهم سياقاتها الاجتماعيَّة، وما تؤديه تلك السياقات من وظائف مهمّة للمنطوقات في أجوائها الزمانيَّة والمكانيَّة، وما يلفُّ الكلام من ملابسات اجتماعيَّة، وفهم طبيعة مستعملي اللغة،" ما يؤدِّيه المقام للمعنى من تحديد ومناسبة ظرفيَّة، يتطلَّب من الباحث الإلمام بالمعطيات الاجتماعيَّة التي يجري الكلام فيها[2]، ممّا دفعهم إلى عدم إغفال جانبها الاجتماعيِّ، وتجهوا إلى أن يدافعوا بشدّة عن ثقتهم المزدوجة بالعلوم الاجتماعية واللغوية؛ لأنَّهم يعدون ذلك السبب

---

(1) ينظر: المصدر نفسه/ 43.

(2) مبادئ اللسانيّات، د. أحمد محمّد قدّور، الدار العربيّة - بيروت، ط1(2011م)، ص 358.

الرئيس لما تم تشخيصه كعجز نظريّ للسوسيولسانيات، وعدد من التوقعات بخصوص اللسانيات والعلوم الاجتماعية التي لم يتم تأييدها[1].

وظهرت القطيعة المعرفية في أوج البنيوية، حين كانت اللسانيات - ولاسيما الصواتة - محسودةً على صرامتها النسقية، بل كان يُحتفى بها كنموذج يحتذى من لدن العلوم الاجتماعية[2]. وفي غضون ذلك عقد علماء الاجتماع واللسانيون شراكة، وتحددت في ضوئها العلاقة بين اللسانيات والسوسيولسانيات والعلوم الاجتماعية بنحو جذريّ، فاتخذت النظرية الاجتماعية طريقها النظريّ - النسقيّ الخاص، معيرةً في أحسن الأحوال اهتمامًا محصورًا جدًا باللغة، ومتجاهلةً عمومًا وبصفة إجمالية دور اللغة في بنا المجتمع، وفي الوقت نفسه أدى ظهور النموذج التوليديّ القوي في اللسانيات بأغلب اللسانيين إلى أن يديروا ظهورهم للمجتمع ولعلم الاجتماع؛ إذ شيع رأيٌ على نطاق واسع بوجود اختلاف بين اللسانيات والعوامل الاجتماعية المؤثرة في بنية اللغة، وإنَّ هذا الاختلاف يظهر على أنَّ اللسانيات لا تُعنى إلَّا ببنية اللغة، من دون الاهتمام بالسِّياقات الاجتماعيّة التي تُكتسب فيها اللغة وتستعمل، أي إنَّ اللسانيات عندهم تنحصر اهتمامها في البحث في بنيتها وخواصها التركيبيّة؛ بوصفها بناءً أو هيكلًا، أو شكلًا، أو جهازًا منعزلًا عن صاحبه أو مصدره، من غير التفات إلى السِّياق غير اللغويّ الذي يجري فيه التعامل اللغويّ الفعليّ الحادث بين الأفراد في مجتمعهم[3].

ويمثل هذا الرأي مباني المدرسة البنيويّة كلّها في علم اللغة، وهي المدرسة التي سيطرت على التفكير اللغويّ في اللسانيات في القرن الماضي، وتضم المنحى التحويليّ والمنحى التوليديّ الذي ابتدعه تشومسكي منذ عام 1957م، ويمثل المدارس والاتجاهات التدريسيّة للغات الأجنبية في بريطانيا وفي أوربا، التي حذت حذو بنيويّة دي سوسير في أصل

---

(1) ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص 17.

(2) Claude levi – Strauss, Structural Anthropology, Translated from the French by Claire Jacobson and Brooke Grundfesf Schoepf ({New Yqrk}: Basic Books, 1963).

(3) ينظر: علم اللغة الاجتماعيّ، د. كمال محمد بشر/ 50.

معناها الدقيق[1]، وبحسب هذا الرأي تكون مهمة اللسانيات هي اكتشاف قواعد أية لغة وتحديدها. وتأتي مهمة السوسيولسانيات بعد ذلك، لتبيّن علاقة هذه القواعد بالمجتمع، مثلما يحدث مثلًا عندما يكون هناك مجموعة من البدائل اللغويّة (بدائل التعبير اللغويّ) التي تستعملها المجموعات الاجتماعية المختلفة للتعبير عن شيءٍ واحدٍ، أو كأن ينظروا فيما يقع من تنوعات لغويّة واقعة بين الأفراد أو المجموعات المختلفة في البيئة اللغويّة، للتعبير عن الفكرة الواحدة، أو ترجمة للقاعدة اللغويّة التي يفصح عنها ذلك البناء، أو الهيكل، أو اللغة في مقابل الكلام، بوصف اللغة ملكًا للجماعة كلّها، والكلام ملك للفرد المعيّن، وهو صاحبه، ومن ثم يعمل علماء الاجتماع على ربط هذه التنوعات الكلاميّة بمصادرها، وهم الأفراد من حيث طبقاتهم الاجتماعيّة والثقافيّة والحرفيّة... وسواها، إذ تستعمل هذه التنوعات أساسًا للكشف عن هذه الطبقات أو الفئات، وتعيّن مواقعها في المجتمع، وبيان خواصّها المميّزة لها لغويًّا واجتماعيًّا[2].

إذًا؛ نستنتج أنَّ هذا الرأي الذي يمثل الثنائي (دي سوسير، وتشومسكي) ومن تبعهما لا يولي الجانب الاجتماعيّ أي اهتمام، بل يركّز جهوده في الجانب العقليّ والنفسيّ في دراسة اللغة، فبرزت قطيعة معرفية بين اللسانيين والاجتماعيين، مثّلها فلوريان كولماس بقوله: "من الواضح أنَّ مختلف المجموعات تبدي تنوعًا في خطابها، الناس في باريس يتكلمون الفرنسية، بينما أولئك الموجودون في واشنطن يتكلمون الانكليزية، وفي مونريال يتقنون الاثنتين، ومن الواضح أيضًا أنَّ الأطفال لا يتكلمون بنفس طريقة أجدادهم، وأنَّ الذكور والإناث ليسوا متماثلين بالضرورة في قدراتهم اللغوية، وباختصار، أيُّ وسيطٍ (Parameter) اجتماعيٍ مهما كان موضع الفرق اللغويّ، لكن للأسف لاشيء ممّا يهم النظرية اللسانية يساير ذلك"[3].

مكتبة

---

(1) ينظر: علم اللغة الاجتماعيّ، هدسن/ 20.

(2) علم اللغة الاجتماعيّ، د.كمال محمد بشر/ 50.

(3) Neilso Voyne Smith, The Twitter Machine: Reflections on Language (Oxford: Basil Blackwell, 1989), p.180.

ومدار الكلام هنا أنَّ اللسانيين قد فشلوا في معالجة هذا التنوع، إذ كيف يمكن أن تؤدي اللغة وظيفة التواصل مع وجود هذا التنوع؟ وكيف لنا عدُّ الجماعات اللغوية وحدات متماثلة في ألفاظها وتراكيبها، مع اهمال وضعياتها الاجتماعية؟ وكيف تتغير اللغات؟ وما الموضع الذي يتغير منها، مع احتفاظه بهويته؟

على الرغم من أنَّ عددًا كبيرًا من اللسانيين يرون أنَّ الوضع الطبيعيّ للغة يتجه دائمًا نحو الانقسام والتوزيع، ومن ثم ينشأ عن الوحدة تفرق وتشعب، ومن هؤلاء اللغويين (واليد - Wyld)، فهو يعارض الفكرة القائلة: إنَّ اللغة تتجه نحو التوحيد، ويرى أنّها تتجه نحو التنوع أو الانقسام الذي لا نهاية له"[1]، إذ إنَّ اللغة نظامٌ مبنيٌّ اجتماعيًا، وبإقصائها للتنوع، وعدّه نقصًا يصيب بنيتها، عوض الاعتراف به، كسمة أصلية للسلوك الإنسانيّ، ولعمل الدماغ البشريّ، عملت اللسانيات على بناء اللغة كموضوع بالغ التجريد، يمكن توضيحه والتعبير عنه في إطار نظرية متجانسة، لكنها قاصرة بطبيعة اللغة وحركتها، كما يقول سميث: "إنَّ من البديهيّ أنَّ مختلف المجموعات تُظهر تنوعًا في كلامها"[2]، لذا قرر هدسن بعد افتراضاته السوسيولسانية أنّه: "لو كان علم اللغة العام يتميز من علم اللغة الاجتماعيّ بافتقاره إلى التّطوّر الاجتماعيّ فإنَّ علم اللغة العام سيصبح من ناحية موضوعه محدداً للغاية، ونستطيع أن نؤكد أنَّ دراسة اللغة من دون الرجوع إلى السّياق الاجتماعيّ جهد لا يستحق العناء"[3]؛ لأنَّ إهمال السّياق الاجتماعيّ قد يؤدي بفروع علم اللغة النظريّ كلّها (الوصفيّ والتاريخيّ، وسواهما) إلى القصور؛ لذلك تُعدُّ الإنجازات والاكتشافات القيّمة التي قدّمها علم اللغة العام بمعزل عن السّياق الاجتماعيّ قاصرة، وكذلك النظريات اللغويّة التي ظهرت في العقود المنصرمة تبقى تعاني أخطاء فادحة جرّاء الموقف غير الاجتماعيّ الذي اتخذه المدافعون عنها"[4]، وإنَّ القائلين بضرورة انقسام اللغات وتنوعها تأثروا بالمشاهد الملموسة في تاريخ البشرية، وهو انقسام مجموعات ضخمة من اللغات المشتركة إلى لهجات

---

(1) علم اللغة الاجتماعي (مدخل)، د.كمال محمد بشر، ص 139.

(2) ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص 18-19

(3) علم اللغة الاجتماعيّ، د.هدسن/ 42

(4) ينظر: نفسه / 43.

متعددة،فقد رأوا مثلًا تفرع اللاتينية إلى فرنسية وإيطالية وإسبانية وبرتغالية، والسامية إلى عربية وعبرية وسريانية، ثم تشعبت العربية إلى سورية وسودانية ولبنانية وعراقية... كلُّ هذه الأمثلة جعلتهم يعتقدون أنَّ هناك قانونًا طبيعيًا يؤدي حتمًا إلى تشعب اللغات وانقسامها، مهما كان نوعها، ومهما كان موطنها[1].

ومن هنا برزت الحاجة إلى وضع نظرية سوسيولسانية تُعنى باتجاهات البحث (اللسانيّ –الاجتماعيّ)، وتكون بمنزلة حلقة الوصل بين النظرية اللسانية والنظرية الاجتماعية، تعالج القضايا والظواهر والمشكلات التي أهملتها النظريتان، وترى (رومين – Romaine) أنَّ نظرية كهذه مرغوبٌ فيها، وذات جدوى في آنٍ، إذ ليس فقط تعمل على تعزيزٍ إضافيٍّ للنظرية اللسانية فيما يخصُّ الظواهر التي فشلت اللسانيات المستقلة تفسيرها، بما يكفي من دون الرجوع إلى العوامل الاجتماعية التي أوجدتها، بل إنّها ستشكل بالفعل نواة نظرية للغة مبنية اجتماعيًا، أي إنّها ستشكل نموذجًا بديلًا لدراسة كلِّ مظاهر اللغة[2].

وعلى الرغم من تشاؤم اللسانيّ (فاسولد - Fasold) إزاء نظرية موحَّدة للسوسيولسانيات، مشتركة مع نظرية اللسانيات الخالصة، وعلى الرغم من انتقادات الاجتماعيّ (وليامز - Williams) للسوسيولسانيات؛ لفشلها في إنتاج نظريتها الخالصة؛ لاعتمادها على الوظيفية البنيوية البارسونية، وعلى النظرة الفردانية التوافقية للمجتمع المرتبط بها، فقد نادى (وليامز) بنموذج صراعيّ للمجتمع، يكون بمنزلة حجر الزاوية لنظرية سوسيولسانية، تأخذ في الحسبان علاقات الطبقة الاجتماعية واختلاف السلطة داخل العشائر اللغوية وعبرها، عند تحليل القوى الاجتماعية المتحكمة في السلوك اللغويّ[3].

وهناك إشكالٌ مهمٌ يعارض تأسيس نظرية سوسيولسانية، وهو أنَّ المجالات العلمية تختلف بالنظر إلى الأهمية المسندة إلى النظريات، فعلماء اللسانيات والاجتماع يركزون في النظريات المجردة، ولا يبدون صبرًا تُجاه البحث الوصفيّ المحض، في حين أنَّ الدراسات

---

(1) علم اللغة الاجتماعي (مدخل)، ص 139-140.

(2) Suzanne Romaine, Language in Socieety: An Introduction to Socio linguistics Oxford, New York; 0xford University Press, 1994). PP.221ff.

(3) Glyn Williams, Sociolinguistics: A Sociological Critique (London: New York: Routlledge, 1992).

السوسيولسانية تتطلب تجريب النظرية؛ لأنها دراسات تجريبية في معظمها، وإذا وجب نسبة السوسيولسانيات إلى أحد العلمين (اللسانيات والاجتماع) وجب انشغاله بالبحث الوصفيّ، والحق أنَّ المسائل المنهجية المتعلقة بتحديد المعطيات التجريبية وتجميعها، ومعالجتها، تتصدر اهتمام السوسيولسانيين أكثر بكثيرٍ من اهتمامهم ببناء النظرية، ذلك أنَّ المنهج السوسيولسانيّ تجريبيّ في غالبيته، فهو يتعامل مع السلوك اللغويّ القابل للملاحظة، يتطلب تطويرًا مستمرًا لعينات الاستطلاع، وتصاميم الابحاث، والملاحظات المساهمة، وهندسة الاستمارة، وتقنيات الاستجواب والاستخراج، والتحاليل المتعددة الأنواع، وأدوات منهجية أخرى، بخلاف النمذجة الصورية عبر مراحل النظرية التركيبية[1].

ونحن لا ننكر أنَّ إشكالية التجريب سببٌ في غياب النظرية السوسيولسانية، لكنه سببٌ ضعيف، يأتي عرضًا، وإنّما السبب الرئيس يعود إلى التنوعات الكبيرة للظواهر التي يبحثها السوسيولسانيون، وفي مقدمتها ظاهرتا: (التَّغير اللغويّ) و(التَّنوُّع اللغويّ)، الأكثر تأثيرًا؛ لما يتطلبانه من تفسيرٍ نظريٍّ بالإحالة على مبادئ وقوانين عامة، تؤثر بنحوٍ كبيرٍ في تأسيس نظرية سوسيولسانية كبرى، لذا اقتضت الضرورة البحث فيهما، والتفريق بينهما، على النحو الآتي:

أولًا: ظاهرة التغيّر اللغويّ:

هي كلُّ تغيرٍ حاصلٍ للغةِ، لفظيًا كان أو معنويًا، صوتيًا أو حرفيًا[2]. أو هو إحالة اللفظ عن حاله وصورته إلى صور أخرى، بزيادة أو نقصان أو تبديل. وهو مأخوذ من معنى التغيير في الشعر، ومعادله في اليونانية (ميتَبلَسموس)، مأخوذ هو الآخر من المعنى الشعريّ؛ الذي يراد به مخالفة القياس اللغويّ، أو الإتيان بألفاظ وحشية أو بربرية؛ لضرورة شعرية[3].

---

(1) ينظر دليل السوسيولسانيات، ص 23.

(2) Linguistic change - Britannica Online Encyclopedia.

(3) James J. Murphy. Rhetoric in the Middle Ages. p. 33.

يُعدُّ التنبؤ بالتغيرات اللغوية من أولى وظائف السوسيولسانيين، ومن أعقد مجالاتهم البحثية التي ترتكز على افتراضات تختلف كثيرًا من حيث التفصيلات، يمكن تلخيصها في أربعة تساؤلات مهمة، هي:

- ما أسباب التغير اللغويّ وآلياته؟
- لماذا يُحتفظ بعددٍ من التمايزات، في حين تضيع تمايزات أخرى؟
- ما القوى التي تقاوم التغير اللغويّ؟
- ما المبادئ الأساسية التي تجعل تنبؤات التغيير في الجماعات المنتقاة ممكنة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات؛ لا بُدَّ من تثبيت مُسلَّمتين مهمتين، تمثلان واقعين أساسيين للغة، هما:

إحداهما: أنّها تتغير دائمًا في كلّ مجالات البنى اللغوية: (الصواتة، والتركيب، والأسلوب الخطابيّ، والدلالة، والمعجم).

والأخرى: أنّها تتغير بطرق متباينة في مختلف الأماكن والأوقات[1]. وأنَّ جميع الظواهر اللغويّة الاجتماعيّة تحدث بالضرورة تغيرًا لغويًا في لغة المجتمع؛ لأنَّ هذا التغير اللغويّ هو ضرب من ضروب التغير في التقاليد والأعراف الاجتماعيّة، "وهذا معناه أنَّ التغير اللغويّ يبدأ عند فرد ما، أي على مستوى الكلام، فإذا وجد هذا التجديد قبولًا من المجتمع، أصبح بمضي الوقت عرفًا لغويًا سائدًا"[2]، وبهذا الصدد يؤكد ماريوباي أنَّ "كلّ اللغات الحيّة تتغير مسايرة لسنّة النشوء والارتقاء"[3]، إذ إنَّ الاتّجاه الطبيعيّ للغة هو اتجاه يبعدها عن المركز، فهي تميل إلى التغيّر، سواء خلال الزمن أو عبر المكان، إلى الحدّ الذي لا تُوقف تيّاره العوامل الجاذبة نحو المركز، وهذه الخاصية العالمية للغة تشكل الأساس في كلّ تغيير لغويّ"[4].

---

(1) ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص 173.

(2) علم اللغة العربية، د. محمود فهمي حجازي، نشر جامعة الكويت، 1973م، ص 27.

(3) ينظر: أسس علم اللغة، ماريوباي، ترجمة: أحمد مختار عمر، طرابلس، ليبيا، 1973، ص 71.

(4) ينظر:المصدر نفسه.

قامت عددٌ من المجتمعات بمجهودات لاختبار درجة تحول اللغة، وحيث توجد الأبجدة، تقام مجهودات خاصة لإقرار اللغات المكتوبة على وجه الخصوص، وتعود مثل هذه المحاولات إلى القواعد الوصفية، وتحدد قواعد الإملاء المقننة الاستعمالات المحافظة، التي ترتبط بالآداب التقليدية والقيم الاجتماعية المتعارفة، ولا تشجع عن التخلي عن المعايير المضبوطة، حتى أنَّ في عددٍ من الدول أُسندت إلى مؤسسات علمية مهمة رسمية، تمثلت في الحفاظ على الوضع اللغويّ كما هو، ومن هذه المؤسسات العالمية الأكاديمية الفرنسية، وأكاديمية ريال للغة الاسبانية، والمجمعات العلمية في عددٍ من البلدان العربية، التي من أولى مهامها تقديم اللغة المكتوبة نمطيًا على أنها أنموذجٌ للغة المنطوقة، وعدم تشجيع الاستعمالات اللغوية التجديدية، لا في الحديث ولا في الكتابة، كتلك الموجودة في قاموس عامي، كلفظة: (booze) في الانكليزية عوض عن لفظة: (liquor)، وكذلك التبسيط التناظريّ في النحو: (don't he عوض عن he doesn't)، والتخلي عن بعض قواعد الإملاء في النطق، كما هو حال الخلط بين الصائت في (bared bad) وبين الصائت في (beard) في بعض طرائق الكلام في نيويورك[1].

ومن هنا يتبينَّ أنَّ هناك عاملين يؤثران في اللغة: عامل المجتمع، وعامل الفرد، ويمكن أن نعدهما عاملاً واحدًا، هو: (عامل المجتمع)، إذا ما رأينا أن المجتمع لا يؤثر إلا من خلال الممارسات الفردية، ومن هنا يمكن أن نعترف بأنَّ طروء بعض التغيرات في العربية ضرورة لا معدى عنها[2]؛ لأنَّ اللغة- أية لغة – وعاءٌ، تصب فيه التجربة والخبرة الإنسانية بنحوٍ عام، فلا بُدَّ أن يختلف شكل هذا الوعاء باختلاف مضمون التجربة التي يتضمنها، وعلى هذا يمكننا أن ندرك مستويات لغوية متمايزة بتمايز المضامين والخبرات التي تتشكل في اللغة وتشكلها، فالتجربة الاجتماعية تطبع اللغة بطابع اجتماعي، والتجربة الفنية تفرض شكلًا لغويًا آخر، والتجربة الصوفية تصطنع لها لغة خاصة، مثل: (نفحة، وقطب، ومدد، والطريق،

---

(1) ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص 173-174.

(2) فى العربية لغة العلوم والتقنية، د. عبدالصبور شاهين، ص 45.

والمريد، والسالك، وسواها)، وهكذا نجد أنَّ الخبرة العملية والعقلية تنشئ دائمًا لغة تلائم طبيعتها[1].

ومع كون محاولات المؤسسات العلمية والمجامع لتأخير التغير فعالة، يمكن القول: إنَّها تمثل عدم التغير اللغويّ المكيف اجتماعيًا؛ لأنَّنا نجد أنَّ مساعي مراقبة التغير اللغويّ عملت فقط على الحدِّ من النجاح، وهو أمر أكثر نمطية؛ إذ إنّنا نجد حتى في الانكليزية المكتوبة التي خضعت لجهودات ضبطية دقيقة منذ القرن الثامن عشر، أن تباشير التغير اللغويّ في المعجم والقواعد والأصوات، قد حدثت بنحوٍ مطرد، وهذا الأمر يظهر جليًا لكلّ مَن يقرأ الآن الروايات المكتوبة في القرنين الثامن والتاسع عشر[2].

ناهيك عن التغير اللغوي الذي يصيب لغة التواصل الشفهيّ، إذ لا نكاد نستشعر فاعلية لنزعة الضبط والمراقبة، ولا سيما في محادثات الأفراد في الحياة اليومية،" فمتكلمو الإنكليزية في أيامنا هذه يقولون ويكتبون: (ice cream) من دون الاكتراث بأنَّه في عام 1990، كان هذا الشكل خطأ سوقيًا لـ (iced cream)... وهي ظواهر منتشرة عبر مناطق جغرافية واسعة. وخلافًا لذلك، نجد في بريطانيا أنَّ اندماج: (whine /wine) معياريّ... فضلًا عن ذلك، فإنَّ مثل هذه الاندماجيات غالبًا ما تتجاوز مستوى الوعي، ولا يستهجنها الأساتذة في المدارس من الناحية النمطية، فهم أنفسهم اعتادوا على استعمال هذه النطوق"[3]. ومثل هذا كثيرًا في العربية من قبيل الألفاظ التي كانت تعدُّ من الأخطاء المستعملة، لكنها اكتسبت دلالة عرفية رائجة، فلم تعد من الأخطاء، مثل: (المقارنة/ الموازنة)، و(يُعدُّ/ يعتبر)، و(بنظر الاعتبار/ بالحسُبان)، والقائمة تطول.

ولما كانت اللغة تتغير على مستوى كونيّ، متخذة طرائق مختلفة تبعًا لاختلاف الأمكنة والأزمنة، فإنَّها بالطبع وهي على هذه الأحوال من التغير، تمثل الحدث الأساسيّ، والموضوع الرئيس في اللسانيات التاريخية، وهذا هو السبب الرئيس في كون الانكليزية

---

(1) ينظر: أسباب تغير المعنى، د.محمد داود، بحث منشور على شبكة الانترنيت.

(2) ينظر: دليل السوسيولسانيات،ص 174.

(3) المصدر نفسه، ص 174-175.

المعاصرة تستعمل شفهيًا بطرق مختلفة في لندن ونيويورك وكاب تاون وسيدني. ولكون الانكليزية المعاصرة تعرف اختلافات كثيرة، كما تعرف نقاط التقاء وتشابه مع الانكليزية القديمة للملك الفريد الأكبر، فإنَّ تبادلًا في الفهم يقع بينهما، وكذلك الحال يقع مثل هذا التبادل الفهميّ بين الفرنسية والاسبانية من جهة، وبينهما وبين اللاتينية من جهة أخرى، ممّا يدلُّ على أنَّ اللغات المعاصرة تربطها تناسبات نسقية مع اللاتينية، وأيضًا مع الاغريقية والسنسكريتية، بوصفها أخوات منحدرة من أصلٍ واحد (اللغات الهندو- أوربية الأم) [1].

إنَّ ارتباط اللغة بالمجتمع ومتغيراته المختلفة، جعل الأسباب التي تؤدي إلى التغير اللغويّ متعددة ومتنوعة، ويمكن تقسيم هذه الأسباب على نوعين:

أ- أسباب ماكرو لغوية:

وتتضمن بنيات لغوية بكاملها، وغالبًا ما تكون على نحو قرارات إرادية واعية، يتم إقرارها مؤسسيًا، كجزءٍ من برنامج التخطيط اللغويّ، فعندما تتصل اللغات مع بعضها على مستوى واسع، مثل: الاسبانية والانكليزية في الولايات المتحدة، يمكن أن تصبح الثنائية اللغوية مشتركة، وغالبًا من ينتج عن ذلك تغييرٌ شفريٌّ بين اللغتين، ودخول المقترضات من لغة إلى أخرى، واستيعاب البنيات النحوية في تلك التي تسند إليها قيمة اجتماعية، كالانكليزية مثلًا، بل قد يصل الأمر إلى انحسار اللغة الاسبانية في الاستعمالات المحدودة، ربما في المنزل فقط، إلى درجة يمكن الاستغناء عن الاسبانية في عددٍ من المجتمعات الأمريكية، حتى تصل الاسبانية إلى التلاشي التام (موت اللغة)، وتصبح الانكليزية الجديدة - بفضل التغير اللغويّ - اللغة الرسمية في الاستعمال، وهي في حقيقتها لغة هجينة من الانكليزية والاسبانية[2]، بمعنى تتولد وضعية جديدة عادةً عند الأشخاص متعددي اللغات، وتعرف بوضعية: (التداخل اللغويّ -**Linguistic Interference**) وتعني تطبيق نظام لغويّ للغة ما في أثناء الكتابة أو المحادثة بلغة ثانية، في حين عرّفها (أوريل فينريش - Uriel

---

(1) ينظر: المصدر نفسه، ص 175.

(2) ينظر: المصدر نفسه، ص 176.

Weinreich) بـ أنّه انحراف عن قواعد إحدى اللغتين اللتين يتحدث بهما ثنائيو اللغة؛ نتيجة للاتصال الحاصل بين اللغتين"[1].

ب- أسباب ميكرو لغوية:

وتعني أنّه يمكن للتغيرات اللغوية أن تبتدئ في مستوى فرديّ، أو من طرف مجموعة صغيرة، ثم يقع التقليد بعد ذلك من طرف آخرين، يسندون إليه قيمة اجتماعية[2]، "وهذا معناه أنَّ التغيّر اللغويّ يبدأ عند فرد ما، أي على مستوى الكلام، فإذا وجد هذا التجديد قبولًا من المجتمع، أصبح بمضي الوقت عرفًا لغويًا سائدًا"[3]. فإذا درسنا لغة فردٍ واحد يبدو لنا أنَّ التغيير حاملًا لقدرٍ كبيرٍ من العشوائية، لكن إذا أجرينا دراسة احصائية ومقارنة تتضمن متكلمين متعددين، ضمن ساقات اجتماعية واحدة أو متشابهة، وموقع جغرافيّ واحد، فمن الممكن اكتشاف بنيات منسجمة للتغير اللغويّ"[4]، فالتجديد الحاصل كي يكون مفيدًا يستلزم قبول المجتمع به، أما التجديد الذي يرفضه المجتمع؛ فيبقى خارج مجال علم السوسيولسانيات؛ لأنّه العلم الذي يبحث في اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعيّة، وليس كلُّ تغيّرٍ لغويٍّ عند فردٍ ما أو مجموعة أفراد يقبل اجتماعيًا، فإلى جانب تغيرات بدأت على مستوى الفرد ثم أصبحت على مستوى البيئة اللغويّة كلّها، هناك تجديدات ظلّت مرتبطة بمجموعة أفراد، ولم تقبل اجتماعيًا[5]، فمدار التّغيّر اللغويّ في مجتمع ما هو قبول المجتمع وتداولهُ إياهُ.

والجدير بالذكر أنَّ التقليد المقصود فيما ذكرناه آنفًا يقع في الغالب في المفردات المعجمية الجديدة، أي في البنية اللغوية، والقليل والنادر مع نجده يقع في مجالي: (الصواتة والنحو)، ولا يظهر التجديد فيهما بوضوح، كظهوره في مجال: (البنية).

---

(1) Weinreich, 1953, p. 1

(2) ينظر: المصدر نفسه.

(3) علم اللغة العربية، د. محمود فهمي حجازي، نشر جامعة الكويت، 1973م، ص 27.

(4) ينظر:دليل السوسيولسانيات، ص 178.

(5) ينظر: المصدر نفسه.

ومن الطريف أن يقترن تقليد الصواتة بالسلطة، أو بالقهر أحيانًا، كانتقال الفرنسية (r) إلى اللهويّ (k)؛ لأنَّ ملكًا فرنسيًا كان يعاني من خللٍ في النطق، فقد قلد الشعب نطق الملك بامتياز، وقد أطلق على هذا النوع من التقليد بـ (الامتياز الاجتماعيّ)، ويُقصد به: هو كلُّ خصلةٍ يقلدها الناس من الناحية العملية، وعلى وفق مفهوم هذا المصطلح نلحظ أنَّ الطبقات الاجتماعية العليا تتبنى سماتٍ من كلام طبقات دنيا، وهكذا نلحظ عددًا من السمات المقترضة عند عدد من النساء، تحمل معاني للذكورية، أو للأصالة الطبيعية، ونلحظ أنَّ كثيرًا من المنتمين للطبقات الدنيا يسندون قيمة سفلى لكلامهم، ويحسون دائمًا أنَّ تقليد الطبقات العليا نوعٌ من (التطور) بفعل عقدة الاستلاب، أو نوعٌ من (التخنث) بفعل عقدة التعصب[1].

والحقيقة أنَّ المادة الأولية للغة ثابتة، ولكن أشكالها تتغير، وليس من الممكن أن يتطرق الفناء أو الإماتة إلى المادة الخام، إلّا إذا قضى الله ألا تكون اللغة ذاتها، فأما الأشكال؛ فإنّها تحيا وتموت، تحييها ضرورة تعبيرية، ويميتها انعدام هذه الضرورة، ثم تبعثها في صورة أخرى ضرورة جديدة، وهكذا دواليك[2]. وفي حالة استعمال مفردات مماتة استعمالًا، لم يبقى منها أثرًا إلّا في المعجم، أو مستحدثة على نحو اختراعٍ، مثل لفظة: (الرادار - Radar) الذي صنع اسمه في القرن العشرين، وفي هذه الحالة غالبًا ما يكون الشخص الذي ابتدع الاسم معروفًا، وظروف انتشاره معروفة، ومع ذلك فإنَّ مفردات القاموس الجديد مثل هذه بعيدة عن نمطية التغيرات اللغوية على العموم، وترجمته في اللغات الموفد إليها ليس صعبًا. ولكن حين يقع التغير غير الواعي في النحو، مثل: تعويض الجمع: (Kine) بـ(Cows)، أو التغيرات النطقية، فلا يمكن تحديد الاشخاص المبدعين لهذه التغيرات، أو مسارات التقليد التي عرفتها، مع صعوبة اكتشاف وقت وقوع مثل هذه التغيرات وكيفياتها بالضبط، الأمر الذي أسرى بالعديد من اللسانيين وقادهم إلى ضرورة دراسة آليات التغير اللغويّ[3].

---

(1) ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص 180.

(2) ينظر: العربية لغة العلوم والتقنية، د. عبد الصبور شاهين، ص 55.

(3) ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص 176-177.

فاللغة تتأثر أيّما تأثر بحضارة الأمة ونظمِها، وتقاليدِها، وعقائدِها، واتجاهاتها العقليّة، ودرجة ثقافتها، ونظرتها إلى الحياة، وشؤونها الاجتماعيّة العامة... وما إلى ذلك، فكلُّ تطوّر يحدث في ناحية من نواحي العوامل الاجتماعيّة يتردد صداهُ في أداة التعبير، لذلك تُعدُّ اللغات أصدق سجل لتاريخ الشعوب، فطبقيّة اللغة والمراحل التي مرَّتْ بها كلُّ طبقة هي الكاشفة عن الأدوار الاجتماعيّة التي مرَّتْ بها الأمة في مختلف مظاهر حياتها[1].

والجدير ذكره أنَّ التغير اللغويّ لا يمكن ملاحظته أبدًا حين يقع، ولاسيما التغير اللغويّ غير الواعي؛ لأنَّ حدوثه يتطلب وقتًا طويلًا جدًا؛ كي ندرك أنَّ تغييرًا قد حدث، وقد عبر (أولمان) عن ذلك عند تفريقه بين الكلام الفرديّ واللغة الاجتماعية قائلًا: 'الكلام بطبيعته شيءٌ عابر، سريع الزوال... أما اللغة؛ فهي ثابتة نسبيًا؛ إذا قورنت بذلك، ومع أنَّ اللغة خاضعة للتغير، فهي تتحرك بهذا الاتجاه ببطءٍ شديد، كما أنَّ بعض التغيرات التي تلحقها تستغرق أجيالًا بل قرونًا حتى تنضج'[2].

وقد كان الاعتقاد السائد قديمًا أنَّ تاريخ اللغة هو التغيرات المفاجئة من مرحلة أدبية إلى مرحلة أخرى، كالانكليزية الوسطى (soote) والانكليزية الحديثة (sweet). وفي هذا الصدد لحظ (وليام لابوف) أنَّ بالإمكان ملاحظة عمل التغير اللغويّ في زمن ظاهر، لا يتم إلّا عبر الانصات إلى حديث ثلاثة أجيال عاشت في المنزل نفسه، فمثلًا أنَّ عددًا من الأسر الأمريكية من الجيل القديم لم تخلط أبدًا بين صوائت: (caught) و(cot)، ولكن أبناءهم كانوا يفعلون ذلك أحيانًا، حينما يتكلمون في سياقات غير رسمية، وأحفادهم فعلوا ذلك في الغالب. وخرج وليام لابوف بنتيجة دقيقة جدًا، مفادها: أنَّ التغيير الصوتيّ لا يقع فجأة بين مرحلة تاريخية وأخرى، بل يقع في تسلسلات صغيرة مع تغير مكيف اجتماعيًا في الصور البديلة، وهكذا فإنَّ التغير اللغويّ لا يحدث أولًا في قواعد اللغة الرسمية، وإنَّما يبدأ في لغة الاستعمال اليوميّ؛ لأنّه يحدث بحسب المتكلمين وتطورات مجتمعاتهم عبر الزمن[3].

---

(1) ينظر: اللغة والمجتمع، علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة (1971)، ص 10.

(2) ينظر علم اللغة الاجتماعيّ (مدخل)، ص 163.

(3) ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص 177

هناك تصور تقليديّ للتغير اللغويّ، عبر عنه النحاة الوضعيون في أوربا بأنّه تغييرٌ غير واعٍ يذهب في اتجاه التبسيط الذي كان ينظر إليه على أنّه ميلٌ كونيّ نحو الاقتصاد بالجهد عند الاستعمال، ونحن في العربية نصطلح عليه بـ (الخفة في الاستعمال)، كالاقتصاد اللغويّ الحاصل في ألفاظ وتراكيب المسكوكات اللغوية، منها: التحية بـ (عمّ صباحًا) بدلًا من (أنعم صباحًا)، فحذف الحرف من بنية الكلمة شائع في أساليب العربيَّة؛ رغبةً في التخفيف، وسهولةً في الاستعمال، واختصارًا للوقت، واقتصادًا في الجهد، من دون إغفال نظرة المتلقّي المسهمة في تعيين المحذوف من اللفظ أو التركيب، وإلّا عُدَّ كلامه عبثًا وخروجًا عن النظام اللُّغويّ المتعارف به، الذي يقتضي من المتكلِّم الارتهان والخضوع لقوانين البنى النظريَّة المجرَّدة لنظام الجملة، التي تتيح له حذف بعض من وجوهها في عمليَّة، تقوم على مبدأ التعاقد المشترك بينه وبين المتلقِّي، وهو ما يتطلب منه إدراكه؛ لأنَّه يمتلك جهاز مراقبة وتوقُّع يعينه على ذلك[1].

وقد أرجع التقعيديون في أوربا هذا النوع من التغير اللغويّ إلى الكسل، فاندمجت اللفظة الانكليزية: (whale) مع (wall) في عدة لهجات؛ لأنَّ الناس وجدوا أنَّ نطق الصوت (h) يدعو إلى كثيرٍ من الجهد، وكذلك اندمجت لفظة (caught) مع (cot)؛ لأنَّ المتكلمين وجدوا أنَّ العملية الصوتية التي يتطلبها تمييز الصوائت فيها كثيرٌ من العناء، وما دامت هذه الاختصارات مستمرة بالحدوث، فمن المنتظر أنَّ التغير اللغويّ سيختزل كلَّ الكلام إلى أسهل صيغة ممكنة، شريطة حصول الفائدة من الاستعمال الجديد، والمحافظة على الهوية الاجتماعية عند التعبير[2].

ومن وجهة نظر واقعية تواصلية؛ نجد أنَّ العرب في تعليلهم لهذا النوع من التغير اللغويّ الذي يصيب اللغة كانوا أدق من الأوربيين في تعليلهم؛ لأنَّ الاقتصاد في الجهد والوقت مهارة تواصلية تتعلق بتداوليَّة اللغة على الألسن التي تحتِّم في بعض الموارد التخلُّص

---

(1) ينظر: مقالات في تحليل الخطاب، حمّادي حمود، منشورات كليَّة الآداب والفنون والإنسانيَّات – جامعة منُّوبة، وحدة البحث في تحليل الخطاب 2008م، ص 166، 167.

(2) ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص 178-179.

من كلمة أو أكثر؛ من أجل أغراض يقتضيها السياق المباشر بين المتحاورين، كأنْ يكون المتكلِّم في وضع يتجنَّب فيه ذكر أسماء تضعه في دائرة الحرج، أو الخوف، وما شابه ذلك، أو أنّه لا يستطيع التواصل في حديثه؛ لسبب صحّيّ، يضطرُّه إلى الاقتضاب، وقد تحتم عليه مهارة التلقي أن يراعي أحوال المتلقّي؛ تلافيًا للملل والضجر، وكذلك الأمر يتعلّق بأشياء وأحوال كالتحذير وغيرها، ممّا يوجب التقطير لقصر الزمن على وفق المقتضيات التواصلية والتداولية. ويؤكد زعمنا ما ذهبت إليه (أندريه مارتينه) من أنَّ التغير الصواتيّ مقيدٌ، تتحكم فيه الحاجة إلى الحفاظ على الوظيفة التواصلية للغة[1].

وذهب (هوك) إلى تلخيص حقيقة سوسيولسانية مهمة ودقيقة، وهي أنَّ التغير اللغويّ سوف يصبح سمة نطقية ترتبط بالانتماء إلى طبقة اجتماعية معينة، وتصبح هذه السمة مهمة في تمايز الأفراد ونسبتهم إلى المجتمعات، ومن ثم يستطيع السوسيولسانيّ في ضوء ذلك اصدار تعميمات وقواعد كلية، توصلنا من طريق الاستعمال إلى معلومات عن الجماعة المعينة ذات أهمية من الناحية الاجتماعية، ويمكن أن تتوسع هذا التعميمات الاجتماعية، لتشمل أفرادًا وجماعات مقلدة، إذا لم يكن هناك صغوط اجتماعية معارضة، وقد تحقق هذه التعميمات والقواعد توسعًا كبيرًا، وحينها تنتقل سمة التغير من (متغير) إلى (وضع)، أي من تغيير لغويّ إلى وضعية لغوية، معترفٌ بها، أطلق (وليام لابوف) على هذه المستوى من البلوغ بـ (مبدأ التماثل – Uniformitarian Principle) الذي يعني أنَّ هذا النموذج من التغير اللغويّ القابل للملاحظة في إطار التغيرات الحالية المتنامية، لا بُدَّ أن يكون قد انطبق على كلِّ التغيرات الصوتية الماضية[2].

ومن الملاحظ أنَّ الأصوات الطبيعية تختلف فيما بينها اختلافًا بيّنًا، ويذهب علماء السوسيولسانيات إلى أنَّ هذا الاختلاف يميّز منشأ الصوت من غيره، ويذهب هؤلاء العلماء أيضًا إلى أنَّ اللغة الإنسانيّة تختلف من فردٍ إلى آخر، فهي تمزج بين الجنس الذكريّ والأنثويّ، والشيخ والشاب، والرصين والمثير للاستهزاء، ممّا يكاد الفرد منّا ما أنْ يسمع صوتًا حتى

---

(1) Andre Martinet, Economie des changements Phonetiques ; Traite de Phonologie = {Economy of Phonetis Changes} (Berne: A. Francke, {1955}).

(2) Lafov, Sociolinguistic Patterns, P:275.

يعلم بأنَّهُ (فلان)، فكما أنَّ الأفراد يتمايزون بـالطول والقـصر، والبيـاض والـسمرة، كـذلك يتمايزون بالصوت؛ لما له من وظيفة مهمة في التربية الاجتماعيّة، إذ نجد في بعـض الأصـوات ما يدفع إلى الاحترام، كأنما الصوت نفسه يحدد علامات لمظاهر السلوك التي ينبغي له الخروج عليها، وهو ما نجده غالبًا عند القادة والزعماء، وهو أمرٌ يساعد على نجاح العمـل الجمـاعيّ، ويرى (فيرث) أنَّ للصوت أثرًا في تأدية الوظيفة الاجتماعيّة نفسها، فهو يساعد علـى تكيـف الفرد مع الجماعة[1].

ثانيًا: ظاهرة التَّنوُّع اللغويّ:

ونقصد به وجود أكثر من مستوى في اللغة الواحدة من حيث الاستعمال، أو وجود مستوى للغة الرسمية إلى جانب عدة مستويات لهجيـة في المجتمـع الواحـد، وتـزداد تلـك المستويات تعقيدًا كلما انطلقنا صعودًا من وضعية التفرد اللغويّ إلى وضعية التعدد اللغويّ.

ويرى كثيرٌ من السوسيولسانيين أنَّ هناك ارتباطًا وثيقًا بين ظاهريتي: (التغير اللغويّ، والتنـوع اللغويّ)، وغالبًا ما يقع الاثنان تحت عنوان واحـد في البحـوث السوسيولـسانية؛ نظـرًا إلى أنَّ التغير التاريخيّ ضربٌ من ضروب التنوع اللغويّ[2]، ولكي نستوضح التنوع اللغـويّ، ينبغـي لنا الإجابة عن أربعة أسئلة مهمة، هي:

- ما التنوع اللغويّ؟
- ماذا يتضمن في تصورنا لما في اللغة؟
- ما الخصائص الاجتماعية ذات الصلة بالتنوع اللغويّ؟
- كيف تتفاعل التنوعات الزمنية والجهوية والاجتماعية مع اللغة؟

إنَّ التنوع في اللغة موجـود في تجربـة كـلٍّ منـا، في اسـتعماله لهـا، وفي انـصاته إليهـا، ويبدي كلُّ إنسان من الناس درجة ما من الاهتمام بهذا الموضوع، وعلى الـرغم مـن ذلـك لم

---

(1) سوسيولسانيّات نهج البلاغة، د. نعمة دهش فرحان الطائيّ، دار المرتضى - بغداد، 2013م، ص 34.

(2) ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص 24.

تتعرض النظريات اللسانية إلى وقت متأخر إلّا قليلًا من الاهتمام للتنوعات اللغويّة، فلم تبدي النظريات المهيمنة في القرن الماضي: (البنيوية الوصفية، ولا البنيوية السلوكية، ولا التوليدية التحويلية) أيَّ اهتمامٍ للتنوعات اللغوية واللهجية، في الوقت الذي اكتسبت الأشكال (المُعَيَّرة - Standardized) تركيزًا كبيرًا في التنظير اللسانيّ[1].

ولا يخفى أنَّ النموذج التنوعيّ للغة تجريبيٌّ في طرقه؛ لأنّه يعتمد على تجميع الكلام الطبيعيّ من متكلمين واقعيين، ويرتكز على فحص شامل للمعطيات المجمعة، مهما كانت هذه الأخيرة غير منتظمة. لكن الفرق الجوهريّ بين النموذج التنوعيّ والمقاربات التجريبية الأخرى، هو أنَّ النموذج التنوعيّ يركز في فهم التغير والتحول في الأجزاء البنيوية للغة أكثر من تركيزه في سلوك المتكلمين، وطبيعة التفاعل بينهم، وهذا يعني أنَّ دراسة النموذج التنوعيّ تُعنى بالبنيات اللغوية المتنوعة، وبمعرفة المتكلمين بها؛ من أجل استكشاف نوعية التنوع الموجود وعمقه في لغة ما بالنظر إلى الأبعاد اللغوية وغير اللغوية التي يُلحظ في إطارها هذا التنوع[2].

ويظهر التنوع عند (دوسوسير) أولًا حين فرق بين ثلاثة أنواع لغوية، هي[3]:

1- (اللغة - Langage): وتعني الميول والقدرات عند الإنسان بعامة، أو هي ملكة أو مقدرة، وجزء من الطبيعة الإنسانية، وهي (اجتماعية - فردية)، غير متجانسة، ومتعددة الأشكال والأنواع، وتتضمن الرطانات المتعددة من لهجات ولغات.

2- (اللغة المعينة - Langua): وتعني اللسان كاللسان العربيّ أو الفرنسيّ أو الانكليزيّ، وغيرها، وهي عند دوسوسير وظيفة جماهير المتكلمين في البيئة اللغوية المعينة، وهي عبارة عن مجموعة من النظم والقواعد المخزونة في عقول الجماهير.

3- (الكلام - Parole): أو التلفظ الفرديّ: وهو وظيفة الفرد المتكلم فعلًا، وتُعنى بالأحداث اللغوية التي يُحدثها المتكلم وقت الكلام الفعليّ.

---

(1) ينظر: المصدر نفسه، ص 105- 106.

(2) ينظر: المصدر نفسه، ص 107.

(3) ينظر: علم اللغة الاجتماعيّ (المدخل)، ص 159-162.

ويذهب (أولمان بالمر) إلى أنَّ اللغة بمعناها العام تتضمن شيئين مختلفين، غير متقابلين، هما:

1- مجموع النشاط الجسميّ والعقليّ الذي يبذله شخصٌ ما حين ينقل بالإشارة أو النطق أو الكتابة إلى آخر أفكارًا وعواطف، وهذا هو الكلام.

2- مجموع التقاليد والعادات اللغوية التي اختارها، واخضعتها للتنظيم جماهير المتكلمين، بغية المحافظة على مستوى معين للتفاهم فيما بينهم، وهذا ما عناه دي سوسير باللغة المعنية.

ومن هنا تختلف نظرية (اللغة المعينة) عن نظرية (الكلام)؛ لأنَّ العمل والنشاط ليس هو القانون نفسه الذي بمقتضاه يُنفذ هذا النشاط، فهما مختلفان نظريًا وعمليًا، فنظرية الكلام يدرسها علماء النفس، وخبرة الكلام يمارسها الطفل في مدارس الحضانة مثلًا، في حين تختصُّ نظرية اللغة المعينة بعلماء اللسانيات، ويعرف خبرتها أولئك الذين يشتغلون بدراسة القوانين نفسها أو تدريسها. وفي هذا الصدد يرى (أولمان) أنَّ الكلمات لها صورتان من الوجود: وجودٌ بالقوة، ووجودٌ بالفعل. فكلُّ كلمة تسمع أو تنطق تترك في إثرها مجموعة من الانطباعات في كلٍّ من المتكلم والسامع: انطباعات صوتية، وانطباعات حركية، كما تترك استعدادًا معينًا لإعادة هذه الحركات، وإحداث هذه الأصوات نفسها، ويطلق علماء النفس على هذه الانطباعات بمصطلح (الفِكَر)[1]. في حين يرفض (يسبرسن) التفريق الكامل بين اللغة المعينة والكلام؛ لأنَّه لا فائدة عملية منه، ويقر أنَّ اللغة المعينة والكلام وجهان لشيءٍ واحد؛ لأنَّ كلًا منهما أسلوبٌ من أساليب النشاط الاجتماعيّ ذي الصبغة الاجتماعية، وإذا حتمت الضرورة على التفريق بينهما، نقول: إنَّ هناك لغة للفرد ولغة للجماعة[2]. ورجح كمال محمد بشر هذا الرأي قائلًا: "ونحن نرى ما يراه (يسبرسن)، بل نضيف إلى ذلك أنَّا في البحوث العلمية لا نفرق بين ما يسمى لغة الفرد ولغة الجماعة، إذ إنَّنا نعدُّ الفرد جزءًا من بيئته، وهو ممثلٌ صحيحٌ لها، وهو بكلامه يراعي بطريق شعوريّ أو لا شعوريّ النماذج

(1) ينظر: المصدر نفسه، ص 162- 163.

(2) ينظر: المصدر نفسه، ص 163- 164.

اللغوية التي تعارف عليه أعضاء المجتمع، ومن ثم جاز لنا أن ندرس لغة الفرد في بيئته، بل لعل ذلك أدق من دراسة لغة المجتمع كله، إذ لا يمكن لأحد أن ينكر وجود فروق متنوعة من شأنها أن تقود إلى تقعيد الدراسة، والوصول إلى نتائج مضبوطة"[1].

ولا ننكر أنَّ التنوع اللغويّ موجودٌ في النوع اللغويّ الواحد، تنظيرًا واستعمالًا، فهي متنوعة بطبيعتها في عدد من المستويات اللغوية، في الصواتة والصرّافة والتركيب بالخصوص. وقد أثار الأصواتيون الانتباه على أنّه لا يوجد نطقان لكلمة واحدة من طرف المتكلم واحد متماثلان تمامًا، وكذلك الأمر في الصرف والتركيب، فهناك تنوعات في الأساليب والبنى، تمكن المتكلم من استعمال أيٍّ منها بحسب مقتضيات الحال، ولاسيما في الأشكال غير المعيارية للغات الشجرية (غير المعربة)، مثل التنوع بين: (you was) و(you were) في انكليزية لندن، أما اللغات التؤليفية (المعربة)؛ فحدث ولا حرج من تنوعات الأساليب؛ بفضل الإعراب الذي يتيح التقديم والتأخير بين مواقع البنى في التراكيب.

ويظهر مصطلح: (اللغة النموذجية – Standard Language) كنوع خاص من تنوعات اللغة في المجتمع المعين، يمثل التنوع الرسميّ أو الأدبيّ، ويؤخذ أنموذجًا أعلى للاتباع، لانتظامه سمات ترشحه لهذه المكانة، وهذا النوع من اللغة خالٍ خلوًا واضحًا من الظواهر اللهجية والبيئية، وقواعدها مستقرة وثابتة نوعًا ما؛ لأنَّها منضبطة بقوانين وأحكام متفق عليها على المستوى العام[2]، وهي اللغة الفصحى في العربية، وتتمثل بالقرآن الكريم وبشعر الأدب الجاهليّ، في حين أصبحت اليوم تتمثل باللغة الفصيحة التي توظف في التربية والتعليم، والمخاطبات الرسمية بين الدوائر الحكومية، وهي نفسها التي كانت سائدة في لغة التخاطب اليوميّ عند الجاهليين والإسلاميين في الصدر الأول من الدعوة الإسلامية، وهي أيضًا متنوعة بحسب اللهجات العربية.

وكما أنَّ للغة وظيفة رمزية في المجتمع، كذلك للهجة وظيفة رمزية، وقد سُجِلَ هذا الاعتراف قبل أكثر من ثلاثة آلاف سنة، حين كان نطق (sh) عوضًا عن (s) في كلمة:

---

(1) المصدر نفسه، ص 164.

(2) ينظر: علم اللغة الاجتماعيّ (مدخل): ص 184.

(shibboleth) العبرية الدالة على (سنبلة القمح)، وقد استعملها الجيليديون؛ لكشف المدعين من الحلفاء الحقيقيين من بين الفارين والإفراميين، حين حاولوا التظاهر بأنهم جيليديون، فكلما قال ناجٍ من (آل) إفرام: دعني اجتاز الطريق، سأله رجلٌ جيليد: هل أنت إفراميّ؟ إذا أجاب بـ (لا) قالوا له حسنًا، قل: (shibboleth)، فإذا نطق الكلمة بـ-(Sibboleth)، أمسكوه، وقتلوه على ضفاف نهر الأردن. حيث كانت التداعيات الاجتماعية للاختلاف اللهجيّ شديدة القسوة[1].

يستعمل مصطلح اللهجة كنوع حتميٍّ من التنوعات اللغوية، يمكن أن يرد في أيِّ مستوى لغويّ، ويتضمن ذلك في النطق، والاختلافات في النحو والدلالة والاستعمال اللغويّ، حتى يمكننا التمييز بين اللغة واللهجة من الوهلة الأولى، فاللهجات هي أجزاء من اللغة. والواقع أنّه لا يخلو مجتمعٍ جغرافيّ من ظاهرة التنوع اللهجيّ، حتى تلك المجتمعات التي تظهر في السطح أحادية اللغة؛ بفعل القانون وقوة الانتشار، إذ لا تنفك عن طبيعة التفرع اللغويّ بمعناه في اللسانيات الاجتماعية، ففي كلِّ مجتمعٍ يطَّرد إنجاز اللغة بنوعيتين لغويتين مختلفتين بحسب التوزيع الطبقيّ، إذ تكون إحداهما خاصة بذوي النفوذ من الطبقة الراقية ثقافيًا واجتماعيًا، وتمثل لغة الزهو الراقية، وتختصُّ الأخرى بالفئات الدونية التي تتميز باستعمال لغة الكدح السوقية، ويصل التغاير بين النوعيتين درجةً، لا تعرف معها إحدى الطبقتين الاجتماعيتين لغة الأخرى، فضلًا عن بروز ظاهرة (التغاير اللغويّ) التي شغلت تفكير السوسيولسانيين حديثًا، وهو نموذجٌ من نماذج التنوع اللغوية، ويعني: **أنَّ هناك ألفاظًا تختصُّ في كلِّ فئة من فئات المجتمع، فللكبار ألفاظهم، وللصغار ألفاظهم، وللرجال ألفاظهم، وللنساء ألفاظهن، وللسياسيين ألفاظهم، ولرجال الدين ألفاظهم... وهلم جرًا**؛ لذلك فمن الطبيعيّ أن يوجد نمطين من اللغة، يسيران جنبًا إلى جنب في المجتمع المعين، يتمثل النمط الأول باللغة النموذجية (الرسمية)، ويتمثل الآخر باللغة المحكية (غير الرسمية)، ويشار إلى الأخير في العرف الاجتماعيّ السائد يالدارجة أو العامية، التي تختلف في بنيتها قليلًا أو كثيرًا عن بنية اللغة النموذجية، ولاسيما من حيث الاستعمال أو الأداء النطقيّ؛ ولأهمية هذه

---

[1] ينظر: الكتاب المقدس (سفر قفاة)، الأصحاح/ 12، الآيتان: 5-6.

الخاصية سميت باللغة المحكية؛ لأنَّها تمثل لغة التخاطب اليومي بين الجماعات والطبقات الاجتماعية، وفي التواصل الجماهير، وسميت بـ (الدارجة)؛ لأنَّ الناس درجوا على توظيفها، واعتادوا على استعمالها، وسميت بـ (العامية)؛ لأنَّها تمثل أسلوب العوام لا الخاصة، بحيث تغطي مظلتها عموم المجتمع[1].

إنَّ التنوع في الألفاظ قد يكون بسيطًا أحيانًا، وقد يكون واضحًا وملموسًا ومعقدًا في أحيان أخرى، ويصل الأمر ببعض هذهِ التنوعات اللغوية بين الرجال والنساءِ مثلًا: أنَّ بعض المجتمعات تلقنها لأطفالها من الجنسين منذ الصغر في مرحلة التنشئة الاجتماعية، كي يتمثلوها ويشبوا عليها، وسميت بظاهرة (التغاير اللغويّ الجنسيّ)[2]، ويرى (لابوف) أنَّ النساء يقمن بدور حاسم في التنوع القادم ممّا يلحق؛ ولاسيما بسبب عدم التناظر الجنسيّ لوضعية إيلاء العناية (اللغوية) أغلب المداخل اللغوية المبكرة التي يتلقاها الأطفال الصغار، والتي تأتي من الأمهات، ومن النساء اللواتي يعتنين بالأطفال[3].

والجدير بالذكر أنَّ البحث في (النوع - Gender) و(الجنس – Sex) قد بدأ البحث فيه سوسيولسانيًا في السبعينيات من القرن الماضي، ولاسيما في مجالين من السلوك اللغويّ، هما: السلوك اللغويّ للرجال والنساء في المستوى الصواتيّ، والسلوك التفاعليّ (الأساليب الحوارية) بين الجنسين في الخطاب[4]. ويفرق عالم الاجتماع البريطانيّ (أنطوني غيدنز –Anthony Giddens) بين النوع والجنس بأنَّ الجنس عبارة عن فروق بيولوجية أو عضوية بين الرجال والنساء، في حين يتعلق النوع بالفروق النفسية والاجتماعية والثقافية بين الذكور والإناث[5].

---

(1) ينظر: علم اللغة الاجتماعيّ (مدخل)، ص 186-187.

(2) ينظر: اللغة في الثقافة والمجتمع مع تصور مبدئي لمشروع أطلس اللهجات الاجتماعية في مصر، د.محمود أبو زيد، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2007م، ص 195.

(3) ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص 191.

(4) ينظر: المصدر نفسه، ص 265.

(5) Giddens, Sociology, P.158.

وقد أظهرت البحوث والدراسات السوسيولسانية، ولاسيما دراسة: (إيكرت- Exkert) و(ماكونيل جينيه -McConnell – Ginet)، أنَّ دراسة التنوع في النوع والجنس غالبًا ما تسمت بالتناقض، وذلك بحسب الأفتراضات الضمنية للباحث أو الدارس حول الجنس والنوع، وبحسب المنهجية والعينات المستعملة، وغير ذلك، ويوسم هذا التناقض بأنَّ لغة النساء تُظهر النزعة المحافِظة، والوعي بالامتياز الاجتماعيّ، وطموح الارتقاء، وغياب الأمان، والطواعية، والتنشئة، والتعبير العاطفيّ، والاتصالية، والحساسية تُجاه الآخرين، والتضامن. في حين تعبر لغة الرجال عن الخشونة، وفقدان التأثير، والتنافسية، والاستقلالية، والهرمية، والمراقبة[1].

وقد وجهت إلى هذه الدراسات وما أفرزته من نتائج عدة انتقادات؛ لقصورها البحثي المنهج الشامل، فاتصفت بعضها بالتناقض فيما بينها، فمثلًا: نجد أنَّ اللغة المعيار ومتغيرات الامتياز يتم ربطها بالنخبة من الرجال والنساء، في حين نجد أنَّ اللهجات يتم ربطها بالرجال حصرًا، فضلًا عن اهمال كثيرٍ من الدراسات سياق السلوك اللغويّ، وغالبًا ما حللت تلك الدراسات النوع بالاقتصار على النظر إلى الجنس البيولوجيّ للمتكلمين؛ لذلك لا بُدَّ من تطوير مقاربات نقدية لهذه الأدبيات والدراسات، مقاربات حساسة للنوع، تنظر إليه بوصفه بناءً اجتماعيًا، وحينئذ ستقود إلى نتائج مثمرة[2].

---

(1) Penelope Exkert and Sally McConnell – Ginet, "Communities of Practices: Where Language, Gender, and Power All Live" In: Hall, Bucholtz and Moonwomon, eds, lbid, P, 90

(2) ينظر: دليل السوسيولسانيات، ص 267.

نتيجة البحث:

إنَّ القطيعة المعرفية التي أوجدتها الشراكة المشؤمة بين اللسانيين والاجتماعيين أدت إلى تأخر نضج علم السوسيولسانيات تنظيرًا وتطبيقًا، وفي ضوء تلك الشراكة تحددت العلاقة بين اللسانيات والسوسيولسانيات والعلوم الاجتماعية بنحو جذريّ، فاتخذت النظرية الاجتماعية طريقها (النظريّ – النسقيّ) الخاص، معيرةً في أحسن الأحوال اهتمامًا محصورًا جدًا باللغة، متجاهلةً دور اللغة في بنا المجتمع، وفي الوقت نفسه أدى ظهور النموذج التوليديّ القوي في اللسانيات بأغلب اللسانيين إلى أن يديروا ظهورهم للمجتمع ولعلم الاجتماع، من دون الاهتمام بالسّياقات الاجتماعيّة التي تُكتسب فيها اللغة وتستعمل.

وحين أصبح السوسيولسانيات محط اهتمام اللسانيين والاجتماعيين على حدٍّ سواء، بوصفها أرضيةَ صالحةَ للزرع والحرث والحصاد، برزت الحاجة إلى وضع نظرية سوسيولسانية كبرى، تُعنى باتجاهات البحث (اللغويّ – الاجتماعيّ)، وتكون بمنزلة حلقة الوصل بين النظرية اللسانية والنظرية الاجتماعية، تعالج القضايا والظواهر والمشكلات التي أهملتها النظريتان، ولم تستطع أيٌّ منهما مقارباتها، فنتج عن ذلك محاولات متعددة، تمثلت في اتجاهين، **أحدهما**: عُنِيَ بفهم المظاهر الاجتماعية للغة، **والأخر**: عُنِيَ بفهم المظاهر اللغوية للمجتمع، فظهر من نتاجات الفريقين مصطلحا: (الميكرو والماكرو – سوسيولسانيات)، وهي مراكز للجاذبية (Centers of Gravity) بين مجالات الدرس السوسيولسانيّ البدائيّ، نتج عنهما ظواهر سوسيولسانية متعددة، ازدادت تعقيدًا مع تعقد المجتمعات والانتماءات، وشكّلت فيما بعد عقبة المفارقة في وضع نظرية سوسيولسانية شاملة كبرى، تتسم بالثبات والاستقرار، تبعًا للتجاذبات، والمقتضيات، والخلط، وعدم الوضوح تُجاهها، ومن ابرز تلك الظواهر ظاهرتا: (التّغيّر اللغويّ) و(التّنوّع اللغويّ) اللتان اختلط مفهوماهما على كثيرٍ من السوسيولسانيين، فجعلوا إشكالية التجريب سببًا في غياب النظرية السوسيولسانية المرتقبة، وغفلوا عن فهم تلك الظواهر حق فهمها، وأنّها السبب الأكثر تأثيرًا فيما أصبوا إليه وتأملوه، وتبعًا لذلك الختلط اختلفت الرؤى، وتنوعت النظرات؛ ممّا تطلب البحث فيهما، والتفريق بينهما، ومقاربة قضاياهما بنحوٍ واضح وجلي.

المحتوى الرقمي العربي
الهندسة اللسانية وأفق الثورة الرابعة

د. علي بولعلام

الوكالة الدولية لهندسة اللغات الطبيعية

توطئة:

مما لاشك فيه، أن الثورة التكنولوجية قد أسهمت في إعادة صياغة أسئلة معرفية ووجودية حول الذات والعالم، باعتبارها نسقا علميا يندرج ضمن سيرورة بنية الثورات العلمية المنتجة لنماذج إرشادية "des paradigmes"[1]، تشكلت إواليتها عبر أربع محطات فكرية فارقة في الزمن العلمي، استرشدت عبر تكنولوجيا النانو والحوسبة السحابية والويب الذكي وغيرها صوب ثورة الفضاء المعلوماتي "Infosphére" بعد مسارات من البحث في خضم الكوبيرنيكية والداروينية والفرويدية، مؤسسة بذلك مؤشرات جديدة لقياس التطور المجتمعي وفق مستلزمات اقتصاد المعرفة والرقمنة الثقافية، والقدرة على ولوج مجتمع المعلومات من خلال تطوير المحتوى الرقمي ودعم بنية تكنولوجية متجاوزة حدود الجغرافيا الطبيعية إلى السير نحو فضاءات عابرة للمجتمعات، وهي إشكالية تسائل السياسات والبنيات والذهنيات، بل تستلزم صوغ فرضيات جديدة تستلهم مداها من خصوصية عالم افتراضي، أضحت الآلة داخله شريكا للإنسان إنتاجا وتعلما، عبر عمليات التقييس والنمذجة للدماغ البشري، كلها قضايا تطرح المحتوى الرقمي العربي على محك المساءلة التكنولوجية في أبعادها المختلفة، ولاسيما في جوانبها المرتبطة بهندسة المعرفة والذكاء الاصطناعي، هذا الإطار

---

[1] النموذج الإرشادي أو الإطار الفكري هو تلك النظريات المعتمدة كنموذج لدى المجتمع من الباحثين العلميين في عصر بذاته، علاوة على طرق البحث المميزة لتحديد وحل المشكلات العلمية وأساليب فهم الوقائع التجريبية."بنية الثورات العلمية: توماس كوهن، ترجمة شوقي جلال، ص: 11.

الفكري الذي تشكلت أنساقه العلمية ضمن تكنولوجيا NBIC[1]، وسنحاول من خلال هذا البحث استجلاء أسسه النظرية وأدواته الإجرائية عبر رصد المنحنيات المعرفية لهذا الحقل العلمي على صعيد الوطن العربي، واستكناه مساراته عبر لملمة مجموعة من الجهود وتسليط الضوء على بعض المشاريع العلمية في مجال الهندسة اللسانية.

1 – اقتصاد المعرفة وأسس تطوير المحتوى الرقمي:

غني عن البيان، أن اقتصاد المعرفة[2] يعتمد على السلع غير المادية ذات الصلة بالمعلومات بدلا من السلع المادية الناتجة من العمليات الزراعية أو الصناعية؛ وبشكل كبير، الاعتماد على أصول قائمة على المعلومات[3]، حيث يسعى إلى الحصول على المعرفة وتوظيفها وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كلها من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس للمال وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغيرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاما مع تحديات العولمة وتكنولوجيا الاتصالات وعالمية المعرفة والتنمية المستدامة[4]، وقد تشكلت معالم هذا المفهوم في نطاق

---

(1) Nanotechnologies, Biotechnologies, Informatique, et sciences cognitives.

(2) تمثل البيانات المادة الخام التي يتم التوصل إليها وجمعها استنادا إلى ما يحصل من أحداث ووقائع حيث تمثل بأرقام أو كلمات أو أشكال أو صور أو رموز بما يمكن الاستفادة منها، أما المعلومات فهي المعطيات التي يتم التوصل إليها من خلال التوصيف الكمي وتحليل البيانات ومعالجتها يدوياً أو حاسوبياً أوبهما معاً، وبما يخدم الغرض أو المجال المعين الذي ترتبط به، أي إنّه تُمثل المعنى الذي تحمله الرموز والعلامات والكلمات والأشكال والصور التي تتضمنها البيانات، في حين أن المعرفة تكمن في الاستخدام الكامل والمكثف للمعلومات والبيانات التي ترتبط بقدرات الإنسان الأصلية والمكتسبة، بحيث توفر له الإدراك والتصور والفهم من المعلومات التي يتم التوصل إليها عن طريق البيانات الخاصة بحالة أو ظاهرة أو مشكلة معينة أو مجال معين. (انظر فليح حسن خلف، اقتصاد المعرفة، جدار الكتاب العالمي، عمان،الأردن، 2007، الصفحات 8،9)

(3) لوتشيانو فلوريدي: الثورة الرابعة، كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني، مجلة علم المعرفة، عدد 452، ص: 25- 26.

(4) منى مؤتمن: دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي، رسالة المعلم، مج43، ع1، عمان، الأردن، 2004 ص12.

نظريات مجتمع المعلومات، التي انطلقت في جوهرها من فرضيات جديدة تروم تحديد العلاقة الناظمة بين الاقتصاد والمعرفة من منظور الرأسمال الفكري، وبعبارة أخرى محاولة رصد طبيعة الانتقال من نمط اقتصادي قائم على الموارد والتصنيع إلى اقتصاد يدار عبر تداول المعرفة وتطبيقها[1]، هذا التحول لا يعني بتاتا إجراء قطيعة مع جيل اقتصاديات الموارد، بقدرما يشكل نمطا اقتصاديا جديدا حاضنا لها، وذلك وفق شبكات اقتصادية يكون فيها تداول المعلومات وانتشارها وتطبيقها عبر الوسائل التقنية علامة مميزة[2].

إن ولوج مجتمع المعرفة يرتهن لمجموعة من الأسس والمرتكزات، تشكل الرقمنة وتكنولوجيا المعلومات نواتها الصلبة، وتتجسد مدخلاتها أساسا في السعي نحو توطين العلم وبناء قدرة ذاتية في البحث والتطور التقاني في جميع النشاطات المجتمعية، والتحول الحثيث صوب نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية والاقتصادية[3]، وتوفير فضاء عام معرفي يتيح إمكانية الإبداع والابتكار دون الاقتصار فقط على جلب وسائل التكنولوجيا المتقدمة، وذلك من منطلق أن بناء مجتمع المعرفة هو قبل كل شيء مسألة ثقافية، تستدعي مراجعة شاملة للمنظومة الفكرية[4] في أفق تشجيع العملية الإنتاجية وشروط الاستثمار الناجع في ظل مقومات مجتمع رقمي.

هذه المحددات تتغيا في جوهرها تطوير المحتوى الرقمي، وتيسير سبل استثماره في عملية صنع القرار التنموي، الذي يعد رهانا أساسيا للتقدم المجتمعي، بل مؤشرا فارقا بين الدول والشعوب في بناء أنساقها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وعنصرا فاصلا في النفاذ إلى مصادر المعرفة، ولعل المسألة اللغوية باعتبارها حاضنة للفكر تعد نقطة ارتكاز الرقمنة وأس التقانة بكل أبعادها وتجلياتها، بل تشكل الأداة الرئيسية لبناء محتوى رقمي عاكس

---

(1) دارن بارني: المجتمع الشبكي، ترجمة أنور الجمعاوي، المركز العربي للأبحاث وإدارة السياسات، 2015، ص: 100.

(2) المرجع نفسه، ص: 101.

(3) نحو إقامة مجتمع للمعرفة: تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003، ص:163.

(4) إن الاحتفاظ بالإطار الفكري أو النموذج الإرشادي القديم له ذات القدر من الصواب والإنتاجية أو الفعالية العلمية بشأن النموذج الإرشادي الجديد، ذلك أن من شاء أن يظل على إيمانه بأن الأرض مسطحة له الحق في هذا، ولكن اعتقاده لن يكون ندا ولا كفوا لنظرية كروية الأرض. بنية الثورات العلمية: توماس كوهن، ص:14.

لمناحي الحياة العامة، حيث أن كل شيء متضمن في اللغة، لكن هي نفسها جزء متضمن في الكل الذي تتضمنه. إن اللغة فينا ونحن في اللغة. نصنع اللغة التي تصنعنا. إننا في ومن خلال اللغة، منفتحون بالكلمات، ومنغلقون في الكلمات، منفتحون على الغير(التواصل)، منغلقون على الغير(الكذب،الخطأ)، منفتحون على الأفكار، ومنغلقون داخل الأفكار، إننا نجد مرة أخرى المفارقة المعرفية الكبرى: إننا منغلقون بما يفتحنا ومنفتحون بما يغلقنا[1]. وبذلك تظل اللغات التي تبسط نفوذها على العالم لاتبسطه صدفة أو بالقوة العسكرية، بل تبسطه بالقدرة المعرفية التي تؤهلها لأن تتحرك بها العقول قبل الألسنة[2]، في سياق عولمة جامحة تسعى إلى هيمنة نموذج لغوي واحد كما تسعى إلى هيمنة نموذج اقتصادي واحد[3]، وأصبحت بذلك المسافة الفاصلة بين التقدم والتخلف تعكسها الفجوة الرقمية، عبر الدورة الكاملة لاكتساب المعرفة، والمتمثلة فيما يلي[4]:

- النفاذ إلى مصادر المعرفة؛
- استيعاب المعرفة؛
- توظيف المعرفة القائمة؛
- توليد المعرفة الجديدة.

هذه الدورة المعرفية تسائل المحتوى الرقمي العربي، من خلال طرح فرضية أساسية مفادها: هل الوضع اللغوي العربي تخطيطا وتعلما وبحثا يستجيب لمتطلبات الرقمنة؟ وبصيغة أخرى هل المؤسسة العلمية العربية تمتلك السياسات والبنيات والأدوات لتطوير المحتوى الرقمي العربي؟

---

(1) إدغار موران: المنهج، معرفة المعرفة، الأفكار، ترجمة: يوسف تيبس، افريقيا الشرق 2013، ص:404.

(2) إبراهيم بن محمد أباثي: مستقبل اللغة العربية في ظل تدافع اللغات، أشغال ملتقى اللغة العربية حاضرا ومستقبلا: التحديات والتطلعات، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، 18 دسمبر 2017، المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية لدى اليونسكو، ص:163

(3) إبراهيم بن مراد: التعليم العالي وقضايا اللغة، دراسة قدمت للجنة مشروع وضع الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي، اليونسكو سنة 2001.

(4) نبيل علي ونادية حجازي: الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعرفة، علم المعرفة، العدد 318، ص:29.

إن فحص هذه الفرضية يلزمنا حتما ملامسة إشكالية المنظومة التعليمية والتربوية عبر امتدادات الوطن العربي، وكذا مآلات البحث العلمي من المحيط إلى الخليج في سياق الثورة المعلوماتية، ومراعاة العلاقات القائمة بين العناصر المكونة للمثلث البيداغوجي[1]، وبحث السبل الممكنة لربط المؤسسة العلمية بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي قصد التمكن من صوغ نموذج معرفي يمتلك مقومات النهوض بالمسألة التنموية عبر الاستغلال الأمثل للموارد المعلوماتية والبشرية، كلها عناصر ستسعف لامحالة من النفاذ إلى مصادر المعرفة وتوظيفها واستغلالها داخل بنية المجتمع الشبكي، بيد أن عملية توليدها وإنتاجها تستوجب بعدا نظريا وتصورا منهجيا، يراعي المنظومة العربية في إطارها الشامل، ولاسيما الإشكالية اللغوية باعتبارها بؤرة العملية الرقمية والأساس الوجاهي لمختلف أشكال المعرفة والفكر.

ومن هذا المنطلق، يبدو أن تطوير المحتوى الرقمي العربي يرتبط بطبيعة الأسس الإبستمولوجية الناظمة للدرس اللساني العربي، وقدرته على مواكبة التحولات المعرفية الحاصلة في هذا المجال واستلهامها خلال عملية بناء نماذجه وموارده وفق مستلزمات التكامل الدائري للعلوم المعرفية[2]، وإقامة الروابط والجسور من أجل تثبيت البراديغم الأمثل، الذي يمكن اللسانيات من الاندماج والتهجين مع البراديغمات العرفانية الأخرى[3]، وفي هذا السياق تجري حاليا محاولات دؤوبة لتطوير استعمالات اللغة العربية والانسجام مع الحواسيب والأنظمة الإلكترونية بشكل عام[4]، ولن يتأتى ذلك دون الأخذ بتقنيات المعالجة

---

(1) Jean Houssaye: le triangle pédagogique, publié avec le concours de l'académie suisse des sciences humaines 1988, p: 8.

(2) إن الظاهرة الطبيعية أو الاجتماعية، قد تكون واحدة عند الأقدمين والمحدثين، والاهتمام بهذه أو تلك قد يكون واحدا عند هؤلاء وأولئك، ولكن الفارق الجوهري، هو فارق معرفي من حيث محتوى المعرفة ومنهج البحث الذي به العلم الحديث والذي يسبغ صفته على الباحث بحكم الالتزام به، وبدونه تسقط عنه صفة العلمية. بنية الثورات العلمية: توماس كوهن، ص:16.

(3) عبد الرحمن محمد طعمة: البناء العصبي للغة، دراسة بيولوجية تطورية، في إطار اللسانيات العرفانية العصبية، دار كنوز المعرفة، الأردن 2017، ص:111

(4) إبراهيم بن يوسف البلوي: اللغة العربية حاضرا ومستقبلا، أشغال ملتقى اللغة العربية حاضرا ومستقبلا: التحديات والتطلعات، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، 18 دسمبر 2017، المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية لدى اليونسكو. ص: 5.

الآلية للغات الطبيعية التي تزاوج بين الأساس النظري اللساني والمنصة الحاسوبية، والبحث عن الأدوات الهندسية المطلوبة لولوج العربية عالم تقانة تعلم الآلة وما يدخل في فلكه هندسيا[1]، كلها قضايا سنحاول إبرازها من خلال تناول اللسانيات الحاسوبية والهندسة اللسانية في علاقتها بالثورة الرقمية، مع الإشارة إلى مجال تعلم الآلة الذاتي في ارتباطه بالمعالجة الآلية للغات، باعتباره الميدان المفضل لإجراء التطبيقات في هذا الميدان[2].

2- اللسانيات الحاسوبية وأفق الثورة الرابعة:

من المؤكد أن اللسانيات المعاصرة قد عرفت طفرة نوعية في مستوياتها النظرية والمنهجية، وذلك نتيجة تفاعلها مع تخصصات علمية دقيقة داخل منظومة العلوم المعرفية، التي أضحت نقطة ارتكاز لتقييس كيفية اشتغال الدماغ البشري في معالجته للمعلومة تحليلا وتوليدا، وجسرا لالتقاء تخصصات علمية متعددة قصد تمثيل المعرفة الإنسانية وفق رؤية تروم تقليص الهوة الفاصلة بين أسسها النظرية والمنهجية، والسعي نحو بناء نموذج معرفي يمتلك الأدوات الإجرائية لمقاربة الأنساق المعرفية بكيفية مشتركة، معتمدا في ذلك على فرضيات علمية تسائل إشكالية طرق تمثيل المنظومة المعرفية في منحنياتها الفكرية المتنوعة، وبحث السبل العلمية الممكنة لإعادة صياغة الأسئلة الحقيقية حولها من أجل استجلاء الأساس الخوارزمي للمعرفة الإنسانية عبر رصد سيرورة معالجة المعلومة على مستوى الدماغ البشري، والتمكن من بلورة معرفة دقيقة حول البنية العميقة الكامنة وراء إنتاجها؛ إذ تشكل المسألة اللغوية نواتها الصلبة باعتبارها الأداة الضرورية لإجراء عملية التقييس والنمذجة في بعدها المعرفي قصد بناء برامج آلية في إطار اللسانيات الحاسوبية.

---

(1) محمد الحناش: اللغة العربية وتقانة التعلم الذاتي للآلة، تطبيق منصة نوج على معجم العرفان،أشغال ملتقى اللغة العربية حاضرا ومستقبلا: التحديات والتطلعات، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، 18 دسمبر 2017، المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية لدى اليونسكو. ص: 9.

(2) Isabelle Tellier: Apprentissage automatique pour le TAL: Préface. Traitement Automatique des Langues, ATALA, 2009, p:7.

هذا المنحى المعرفي الجديد شكل ثورة علمية حقيقية خلخلت البناء النظري والمنهجي لعدة حقول معرفية، وأسهم في صياغة أسئلة جديدة حول طبيعة المعرفة بل طبيعة العقل باعتباره منتجا لها، وقد تجلى ذلك من خلال الأبحاث المهتمة بالذكاء الاصطناعي التي انصبت على دراسة خصائص الدماغ البشري وطرق اشتغاله ومعالجته للمعلومات، والسعي إلى تقييسه ونمذجته من اجل بناء مخ الكتروني قادر على المعالجة الرمزية للمعلومة، وذلك وفق ثلاث كيفيات[1]:

- التفسير الأول: يتحدد في تقليد المخرجات دون الاهتمام بإعادة إنتاج العمليات التي يشتغل عليها الحاسوب؛
- التفسير الثاني: قوامه أن إنتاج مخرجات مماثلة يستوجب تقليد أو تصويرsimuler العمليات العقلية التي تتولد على أساسها؛
- التفسير الثالث: مفاده أن تقليد الاشتغال المعرفي أو تشخيصه بصورة جد ملائمة يستدعي معالجة المعلومات بواسطة شبكة من الخلايا العصبية الصورية.

وفي هذا السياق، شكلت لغة الحوار بين الآلة والإنسان قضية مفصلية، حيث تم الاعتماد خلال الأجيال الأولى على لغة الدالة (machine -langage) التي ظل فهمها مقتصرا على عدد محدود من المختصين الذين لهم دراية بالعتاد المعلومياتي،،غير أن تطور البحث في هذا المجال اتجه صوب لغات للبرمجة[2] أقرب إلى اللغات الطبيعية، وبالأخص اللغة الانجليزية، فأصبحت لغة الحاسوب تشبه في تركيبها وفهمها تركيب وسلاسة اللغة الطبيعية المفهومة[3]، اصطلح عليها بلغات الجيل الخامس من الحاسبات الالكترونية التي أطلقته اليابان في إطار مشروع علمي كبير أسهم في إحداث نقلة نوعية حادة في تصميم نظم الحاسبات، وعتادها، وتشغيلها، وتطبيقها، وسعى إلى تطوير حاسوب ذكي قادر على التحليل والاستنتاج المنطقي، وذلك من خلال أساليب الذكاء الاصطناعي التي من أهم

---

(1) الغالي احرشاو: العلوم المعرفية وتكنولوجية المعرفة، مجلة المعرفية العدد، ص:43-44.

(2) Fortran-pascal-prolog-lisp ect ....

(3) عبد الالاه الديوه جي: مفاهيم أساسية حول تقنيات المعلوميات ص:28 مجلة عالم الفكر المجلد 18 العدد 3.

مقوماتها القدرة الآلية للتعامل مع اللغة: مبانيها ومعانيها، وأصواتها وخطوطها، ورموزها ومدلولاتها، ومعطياتها ومفاهيمها[1].

هذه المقومات العلمية التي أصبحت سمة مميزة للبحث اللساني، حتمت بالضرورة مراجعة المنطلقات المنهجية للهندسة اللغوية، التي ارتكزت في بداياتها على المعطى الحاسوبي لمعالجة اللغات الطبيعية آليا؛ دون الأخذ بأساس نظري لساني، مما نتج عنه فشل المبادرات الأولى في هذا المجال، وأصبح العمل في الهندسة اللغوية يتطلب التمكن من نوعين متكاملين من المعرفة؛ المعرفة اللسانية العميقة وصفا وتصنيفا بمختلف جزئيات النظام اللغوي على ضوء أحدث النظريات اللسانية المعاصرة، وخاصة اللسانيات الصورية، والإلمام بالمعرفة الحاسوبية ذات الصلة بالمعالجة الآلية للغات الطبيعية وخاصة في جانبها البرمجي، وهو ما يعني التأقلم مع التفكير المنطقي الذي تقوم عليه الآلة. فالحاسوب منظومة برمجية منطقية قوامها الخوارزميات الصارمة التي لا تشتغل بالظن أو بالنسبية، ولذلك فإن القواعد التي يجب أن تصاغ لهذه الغاية يجب أن تكون صورية وحاسمة لا تقبل أكثر من تأويل واحد لكل قضية[2].

ومن خلال رصد التطور العلمي للنظريات اللسانية التي وضعت ضمن أهدافها رقمنة اللغات الطبيعية ومعالجتها آليا، يمكن القول إن النظرية التوليدية التحويلية شكلت انطلاقة أساسية في هذا المجال متجاوزة بذلك اللسانيات الوصفية، وقد تمثلت في أعمال رائدها نعوم تشومسكي، الذي سعى بشكل دائم إلى تغيير نماذجه قصد التأقلم مع متطلبات المعالجة الآلية للغات الطبيعية[3]. والسير بالبحث اللساني في الاتجاه الاستنباطي الدقيق متجاوزا حدود الوصف اللساني التقريري المعتمد أساسا على الملاحظة وحدها، وهي المنهجية التي اعتمدتها اللسانيات البنيوية[4]. متوخية بذلك الاستفادة في صياغة الأسس

---

(1) نبيل علي: اللغة العربية والحاسوب مجلة عالم الفكر المجلد 18 العدد 3، ص:60

(2) محمد الحناش: اللغة العربية والحاسوب: قراءة سريعة في الهندسة اللسانية العربية أو مقاربة في محاكاة الدماغ العربي لغويا، محاضرة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الإمارات العربية المتحدة أكتوبر 2002 ص:2

(3) محمد الحناش: اللغة العربية والحاسوب، قراءة في الهندسة اللسانية العربية ص:82

(4) مصطفى غلفان: اللسانيات العربية،أسئلة المنهج ص:23

العامة للنظرية التوليدية التحويلية من المقومات النظرية والمنهجية المتبعة في تعامل العلماء مع الظواهر في مجال الفيزياء والرياضيات[1]، وبذلك أصبحت النظرية اللسانية، كسائر النظريات، عبارة عن بناء عقلي يتوق إلى ربط عدد من الظواهر الملاحظة بقوانين خاصة؛ تكون مجموعة متسقة يحكمها مبدأ عام هو مبدأ التفسير. ويمكن تمثلها كمجموعة من المفاهيم الأساسية ومجموعة من المسلمات تستنتج منها النتائج التفسيرية للنظرية[2]. هذه النمذجة المتواصلة تروم في العمق بناء خوارزميات ضابطة للغة من خلال اعتماد استنتاجات صورية قائمة على عدد محدود من الفرضيات القادرة على تغطية أكبر قدر من المعطيات والوقائع[3].

هذا المنحى العلمي الذي أصبح محددا لمرتكزات البحث اللساني أثار مجموعة من القضايا ذات صبغة منهجية وإجرائية، ارتبطت في جزء منها بطرق استخراج القواعد والمبادئ العامة الضابطة للغة، في علاقتها بمفهومي الاستقراء والاستنباط؛ هذان المفهومان قد تعددت الآراء بشأنهما في مجال الدرس اللساني المعاصر، وأثيرت نقاشات علمية كثيرة حولهما، انعكست بشكل حتمي على تحديد الميكانزمات المعرفية المميزة لكل نظرية لسانية ومعرفة أساسها العلمي. وذلك في سياق يتسم بتداخل العلوم وتكامل المعارف، والسعي نحو بناء نظرية عامة للأنساق théorie générale des systèmes[4].

واللسانيات، كغيرها من العلوم المعرفية، تستعمل نمطين من الوسائل الاستدلالية، أولاهما الاستقراء باعتباره الحكم على الكلي لوجوده في أكثر جزئياته[5]، وبعبارة أخرى

---

(1) المرجع نفسه ص:23

(2) عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية ص: 13

(3) حافظ اسماعيل علوي وامحمد الملاخ: البرنامج الأدنوي، الأسس والثوابت، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31- 2017.ص: 171.

(4) تروم النظرية العامة للأنساق تحديد السمات الصورية اللازمة للاتساق النظرية المقترحة في العلوم، ونوعية العلاقة بين العناصر المكونة لهذه الاتساق من حدود ومصادرات وعلاقات ومعاملات، لاختصارها بكيفية منطقية صرفة،ومعرفة درجة اتساقها وضبط اللغة التي تعبر بها المصادرات عن الظواهر المدروسة، وأحيانا ليكون الاستنباط دقيقا دقة بالغة نقلا عن: مصطفى غلفان: اللسانيات العربية أسئلة المنهج ص:22 -23.

(5) محمد علي التهانوي:موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم ص: 65

انتقال الفكر من الحكم على الجزئي إلى الحكم على الكلي المتضمن للجزئي[1]، فالعملية الاستقرائية بهذا المفهوم تنطلق من استقصاء الجزئيات عبر الملاحظة والتجربة؛ وطرح الفرضيات واختبارها من اجل بناء قواعد كلية ومبادئ عامة. وثانيهما الاستنباط الذي يعتبر عملية منطقية ينتقل بموجبه الفكر من المعلوم إلى المجهول؛ ويميزها النزول من العام إلى الخاص والانتقال من المبدأ إلى ما يلزم عنه[2]. فالاستنباط ذو نزعة افتراضية قائمة على مبدأ أسبقية الفرضية على الملاحظة.

وفي خضم هذه الثنائية الاستدلالية، تشكلت معالم نظرية في المجال اللساني المعاصر، انبثقت عنها نظريات لسانية متعددة، اختلفت أسسها ومضامينها باختلاف طبيعة النمط الاستدلالي المؤطر لها، وسنحاول تسليط الضوء على بعضها؛ مبرزين مرتكزاتها العلمية وأدواتها الإجرائية، وذلك تأسيسا على مفهومي الاستقراء والاستنباط، وفي تفاعلها أيضا مع الأنساق الحاسوبية ذات الصلة بالمعالجة الآلية للغات الطبيعية.

3- الهندسة اللسانية للغة العربية:

تعد هندسة اللغات الطبيعية من بين المجالات التي تنشط فيها المعرفة الجديدة، كونها تجمع بين تقانات النظريات اللسانية التي عرفت تطورا كبيرا في الأدوات الصورية التي صاغتها من مجال العلوم الإنسانية واللسانيات منها خاصة، والعلوم الصلبة التي تقدم الأدوات المنطقية لبناء الأنساق اللغوية وصورنتها في قوالب رياضية تؤدي وظيفتي التوليد والتحليل، بفضل هذا النظام اللغوي المبني على منظومة من الخوارزميات الرياضية المتمركزة في كفاية المتكلم الطبيعي، وبفضل هذا التلاقح أيضا عرف الباحثون أن هناك تكاملا معرفيا بين مختلف مكونات العملية اللسانية التي تجمع بين النظرين المعرفي والحاسوبي، وبهذا

---

(1) رفيق البوحسيني: معالم نظرية للفكر اللغوي العربي: مقاربة ابيستمولوجية ص:125

(2) نعيمة ولد يوسف: مشكلة الاستقراء في ابستيمولوجيا كارل بوبر ص:102

التلاقح المعرفي أصبحت الدراسات الهندسية اللسانية معبرا أساسيا إلى مجتمع المعرفة[1]، وأصبحت بذلك الأسس الإبستيمولوجية للنظريات اللسانية مثار نقاش من زوايا نظر هندسية - حاسوبية، انبثقت عنها لسانيات المنصات، مشكلة بذلك جيلا جديدا، اصطلح عليه بالجيل الرابع للسانيات، الذي يروم بالأساس التوصيف الصوري للموارد اللسانية من خلال الارتكاز على تقنيات المعاجم الآلية والأنحاء المحلية.

وفي هذا الصدد يمكن القول، إن بناء المعاجم الآلية يقتضي حتما توصيفا جديدا للمادة المعجمية، والحرص على تقديمها بكيفية منظمة ومنسجمة تيسر عملية استغلالها بشكل آلي، دون الاقتصار على الوصف الذي يترك للحدس البشري مجالا لاستكمال المعلومات الضمنية غير الواردة في ثنايا المادة الموصوفة. وبعبارة أخرى، فإن الهدف من وضع المعاجم الآلية هو تمكين البرامج الحاسوبية من المعالجة دون توفرها على معرفة مسبقة باللغة المدروسة، مما يستدعي توصيفا دقيقا لمادتها اللغوية من خلال تحديد مداخلها المعجمية وربطها بخصائصها اللسانية. وفق أسس نظرية وأدوات منهجية صارمة، تمتلك مقومات التفاعل مع المنصات الحاسوبية، أو بعبارة أخرى تشكل الجيل الرابع للسانيات الذي تبلورت أنساقه العلمية ضمن منظومة المعالجة الآلية للغات الطبيعية، حيث أفرزت توجهين نظريين لسانيين يتوزعان بين أنحاء المكونات والأنحاء الترابطية، هذه العملية التفاعلية تطورت أسسها مع رواد نظرية المعجم التركيبي بالمختبر الآلي للتوثيق اللساني بفرنسا، حيث تم إنتاج معاجم آلية للمفردات البسيطة والمركبة للغة الفرنسية اعتمادا على برامج انتكس "INTEX" وإنتيكس "UNITEX"، ومن خلالها سعت الدراسات والأبحاث المهتمة بباقي اللغات الطبيعية الأخرى إلى تطبيقها واستثمار نتائجها في صورنة مواردها اللغوية، وقد أثمرت هذه العملية نتائج مهمة تعتبر في جوهرها البداية الحقيقية للتنزيل العملي للمعالجة الآلية للغات

---

(1) محمد الحناش: اللغة العربية وتقانة التعلم الذاتي للآلة، تطبيق منصة نوج على معجم العرفان، أشغال ملتقى اللغة العربية حاضرا ومستقبلا: التحديات والتطلعات، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، 18 دسمبر 2017، المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية لدى اليونسكو. ص: 9- 10.

الطبيعية، متجاوزة بذلك التصورات النظرية التجريدية التي ظلت تدور في فلكها مختلف الأبحاث العلمية في هذا المجال.

وإذا كانت الأنحاء الترابطية قد شكلت الأساس اللساني للمعالجة الآلية للغات الطبيعية، حيث تمكنت من توصيف المادة اللغوية وفق أسس صورية قابلة للمعالجة الحاسوبية، فإن البنية الداخلية للغة وتعدد مظاهرها الإنجازية ذات الأبعاد الدلالية والتداولية، شكل حافزا أساسيا لمساءلة الأسس النظرية والأدوات الإجرائية لمختلف المنصات اللسانية، انبثقت عنه إمكانيات جديدة للبحث تروم تجاوز المجال المحفوظ للنظرية اللسانية الوحيدة، والسعي نحو بناء جسور بين مختلف النظريات في نطاق مقاربة هجينة" approche hybride"، هذا المنحى العلمي أسهم في طي المسافات المتباعدة بين النظريات، وتجاوز الرؤية النقدية المبنية على رصد الاختلالات ومكامن الضعف لإبراز أوجه القصور فقط، نحو تحديد مواطن القوة، قصد بناء أساس نظري تفاعلي يمتلك المقومات المنهجية لتطوير مجال البحث في اللسانيات الحاسوبية.

وفي هذا السياق العلمي برزت المنصة اللسانية نوج " NOOJ"[1] بهدف تطوير برامج المعالجة الآلية للغات الطبيعية، والبحث عن السبل الممكنة لتجاوز أوجه القصور التي طالت بنيتها الأصلية المتمثلة في بيئة انتكس (INTEX)، التي ارتكزت في بناء معماريتها على خمسة معاجم في إطار مشروع (DELA)، غير أن اشتغالها بكيفية مستقلة يطرح صعوبات جمة ولاسيما على مستوى التغيرات الإعرابية والاشتقاقية للمفردات المركبة، إضافة إلى طابعها غير المرن في احتواء خصوصيات بعض اللغات الطبيعية، الشيء الذي تأتى لبيئة نوج من خلال ارتكازها على نسق مفتوح بإمكانه استدماج مختلف اللغات الطبيعية، واعتماده أيضا على طريقة مندمجة في توصيف المادة اللغوية من خلال تصنيفها إلى أربع وحدات لسانية ذرية (les unités linguistiques atomiques)، تستجمع المورفيمات والمفردات البسيطة والمركبة والتعبيرات المنفصلة، وإخضاعها لعملية الوسم في صيغها

---

(1) تعتبر منصة نوج Noojplatform أحدث منصة هندسية-لسانية فاعلة في صورنة اللغات الطبيعية Linguages formalization في أبعادها المعرفية، ويمكن تحميلها عبر الرابط http://www.nooj4nlp.net.

الإعرابية والاشتقاقية والتركيبية، إذ تظل مخرجات هذه العملية في ارتباط بالمدخل المعجمي الرئيسي، تؤطرها في ذلك مجموعة من الجزوءات اللسانية ذات صبغة مورفولوجية وتركيبية ودلالية، من خلال استعمال تكنولوجيا الأوضاع النهائية (technologie à états finis) المتمثلة أساسا في اللغة العقلانية والمحولات والرسوم، وكذا اعتمادها على تقنيات الكشف السياقي والتصحيح النحوي والإجراء الإحصائي في نطاق معمارية مندمجة تحكمها آليات داخلية، تنسق عملياتها الإجرائية داخل بنية ذات الموضوع الموجه (- structure orientée objet) [1].

وفي هذا السياق، انبثقت مشاريع بحث تروم إدماج اللغة العربية في منظومة المعالجة الآلية للغات الطبيعية، استرشدت في مجملها بالأسس النظرية والإجراءات المنهجية للسانيات المنصات، تحدوها الرغبة في بناء محللات صرفية وتركيبية ودلالية تنسجم مع خصوصيات اللغة العربية ذات البنية الانصهارية والخصوبة الاشتقاقية، كما تتميز بخاصية التشكيل وإقحام علامة للتمديد بين الحروف"الكشيدة"، وتغير أشكال الحروف حسب مواقعها داخل بنية الكلمة، أو خلال إجراء عمليات إعرابية أو اشتقاقية [2]، كلها قضايا استأثرت باهتمام الباحثين في مجال هندسة اللغة العربية، واختلفت طرق معالجتها خلال بناء المحللات الصرفية العربية، اهتدت في نهاية المطاف إلى البحث عن عوامل خاصة (des opérateurs spécifiques) تنضاف إلى العوامل المشتركة بين مختلف اللغات الطبيعية، التي أضحت مسألة متيسرة على مستوى المنصات الحاسوبية المفتوحة المصدر من قبيل بيئة نوج (NooJ).

وقد انبنت المحللات الصرفية العربية بشكل عام على مدخلات مختلفة، حيث ارتكز بعضها على ثنائية الجذر والوزن، واعتمد البعض منها على مفهوم الجذع أو اللمة، في حين

---

(1) علي بولعلام: لسانيات المنصات واللغة العربية، تطبيقات حاسوبية من خلال استخدام منصة نوج، الطبعة الأولى IPN 2018 فاس، ص:191.

(2) Ramzi Abbes: la conception et la réalisation d'un concordancier électronique pour l'arabe, thèse Soutenue le 13 décembre 2004, L'institut national des sciences appliquées de Lyon, France. p:26.

زاوج البعض الآخر بين الأسلوبين معا في نطاق مقاربة هجينة (approche hybride) أثبتت جدواها في مجال المعالجة الآلية للغة العربية، بيد أن عملية بناء المحللات الصرفية لايمكن فصلها عن المكون التركيبي، حيث تستوجب عملية الوسم "étiquetage" إدماج المستويين الصرفي والتركيبي عبر سمات مورفو- تركيبية واشمة للمدخل المعجمي وفق تصور تسلسلي، يراعي المراحل الأساسية لمعالجة النصوص العربية آليا، وذلك وفق الشكل التالي[1]:

- تقطيع النص إلى وحدات تركيبية ومعجمية؛
- تحديد الخصائص الصرفية للوحدات المعجمية؛
- البحث عن العلاقات التركيبية الناظمة لمختلف الوحدات المعجمية؛
- التعرف على العلاقات الوظيفية للبنيات التركيبية في علاقتها بالجوانب الدلالية؛
- تفسير البنيات الدلالية في ارتباطها بالمضمون الإجمالي للنص.

ورغم المجهودات المبذولة لبناء محللات صرفية للغة العربية، يظل الاهتمام بالمستوى التركيبي جد محدود، يتعذر معه الحديث عن مشاريع علمية لمحللات تركيبية عربية متكاملة، لذلك انبرت بعض المحاولات البحثية لوضع أسس لبنائها، يمكن أن نذكر منها مشروع معجم العرفان[2]، الذي يتلمس الطريق نحو الدفع بالمعالجة الآلية للغة العربية نحو أفق أرحب، تتجاسر داخله المحللات الصرفية والتركيبية والدلالية، وفق منظور نظري قائم على أسس تجريبية ومقاربة حاسوبية تحصل أدواتها من لسانيات الجيل الرابع، الذي يطلق عليه اليوم لسانيات المنصات[3]. وهذه المقاربة شكلت منطلقا لإعداد محلل صرفي للغة العربية من

---

(1) Lamia Hadrich Belguith, Chafik Aloulou & Abdelmajid Ben Hamadou: MASPAR: De la segmentation à l'analyse syntaxique de textes arabes, p:2.

(2) معجم العرفان مورد لساني عربي يتضمن جميع المداخل اللغوية العربية موصفة وفق مقتضيات نوج، في مستويي الصرف والتركيب، يتم استغلاله اليوم في تطوير تطبيقات هندسية كثيرة، ويمكن قراءته بأكثر من منصة حاسوبية تتعامل مع لغة الضاد.

(3) محمد الحناش: اللغة العربية وتقانة التعلم الذاتي للآلة، تطبيق منصة نوج على معجم العرفان،أشغال ملتقى اللغة العربية حاضرا ومستقبلا: التحديات والتطلعات، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، 18 دسمبر 2017، المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية لدى اليونسكو. ص:17.

خلال منصة نوج، كما يعد معجم (EL DICAR)[1] إحدى بوادرها الأولى التي تحتاج إلى تطوير واستكمال للموارد اللسانية.

وبذلك، أصبح مقياس النجاعة العلمية للبحث اللساني العربي يتحدد من خلال درجة أتمتة اللغة العربية، وقدرتها على التفاعل مع الأطر المرجعية الصورية التي انبثقت في ظل منظومة المعالجة الآلية للغات الطبيعية، وتقنيات الذكاء الاصطناعي التي عرفت منعطفا أساسيا في مجال تعلم الآلة الذاتي (machine learning)، عبر تقنيات التعلم العميق (Deep Learning) الذي يرتكز على منظومة شبكات الأعصاب الاصطناعية، مكنت الحاسوب من اكتساب بعض الكفاءات من خلال تقييس الدماغ البشري[2]، وفي هذا الصدد، أكدت نظرية المعجم التركيبي جدواها في هذا المجال، هذه النظرية التي ارتبطت في بنائها النظري بالمدرسة التأليفية أو ما اصطلح علية بالأنحاء الترابطية، ولاسيما من خلال أعمال مؤسسها زليغ هاريس العالم الرياضي الأمريكي، الذي خلف إنتاجا معرفيا مهما في مجال البحث اللساني، يمكن رصد أهم محدداته عبر ثلاث مراحل أساسية، حيث شكل كتابه "**مناهج اللسانيات البنيوية**" الذي صدر سنة **1947** أساسها المنهجي الذي ضمنه الأسس النظرية للتوزيعية، التي عرفت تطورا علميا بعد إدماج مفهوم التحويل ضمن أسسها النظرية، حيث تشكلت أهم مضامينه في كتابه الصادر سنة **1968** تحت عنوان "**البنية الرياضية للغة**"، وفي سنة **1982** صدر له كتاب بعنوان "**المبادئ الرياضية لنحو اللغة الانجليزية**" حاول من خلاله وضع تصور دقيق لهذا المفهوم[3]، الذي يعد عنصرا مركزيا في المنظومة المفاهيمية للأنحاء الصورية. وفي هذا السياق العلمي للسانيات التوزيعية انبثقت نظرية المعجم التركيبي

---

(1) "EL DICAR" electronic dictionnary of arabic: وهي مبادرة مهمة تضمنتها أطروحة جامعية لصاحبها سليم مسفر تحت إشراف ماكس سيلبرزتاين، معتمدا في ذلك على منصة نوج التي تتوافر على آليات مرنة لاستيعاب جميع اللغات على مستوى المعالجة الآلية.

(2) Laurent Alexandre: la guerre des intelligences, intelligence artificielle versus intelligence humaine, Editions Jean-Claude Lattés, 2017. P: 28

(3) Georges-Elia & Marie-Anne Paveau: les grandes théories de la linguistique, de la grammaire comparée a la pragmatique p:148.

مع أهم روادها موريس كروس وفريقه العلمي بالمختبر الأتوماتيكي للتوثيق اللساني بباريس.

ويقصد بنظرية المعجم التركيبي من الناحية المصطلحية بناء معجم للتراكيب اللغوية، أو ما يصطلح عليه بمعجم المفردات في سياقاتها التركيبية، إذ أن المفردة معزولة عن سياقها التركيبي لا يمكن أن تكون كافية لتكون مدخلا معجميا[1]، وأن أصغر وحدة دلالية هي الجملة[2]. حيث تقوم عملية البناء على قراءة شاملة للمعجم وإحصاء جميع المداخل المعجمية؛ أي استبدال المدونة باللغة كلها[3] على خلاف بعض النظريات اللسانية التي تستنبط القواعد العامة للغة على جزء محدود من المادة اللغوية أو ما يسمى بالمدونة، وبذلك فإن نظرية النحو التأليفي تهدف إلى بناء قواعد بيانات اعتمادا على جداول تصنيفية (tables de classes) تتضمن مداخل معجمية موزعة حسب خصائصها التركيبية بشقيها التوزيعي والتحويلي، أو ما يسمى بالخصائص المحددة (les propriétés définitoires)[4]. وترتكز عملية التوصيف التأليفي في مجملها على وسم موضوعات البنية الحملية على شكل معمولات تركيبية (les actants syntaxiques) بواسطة قواعد التأويل[5]. وتقوم هذه النظرية على مفهوم الحملية الذي يعود في أساسه للبنية لفعلية، التي يتم من خلالها إجراء عملية تصنيفية للتراكيب اللغوية الأساسية، تؤطرها الأشكال الصورية التالية:

1- ف س°؛
2- ف س°س1 ؛
3- ف س° س1 س2 ؛
4- ف س° س1 ح س2 ؛

---

(1) محمد الحناش:المعجم الآلي للغة العربية:بناء قاعدة بيانات للتعابير المسكوكة ص:3

(2) Mohamed elhannach: lexique-grammaire de l'arabe, classe des verbes qualitatifs, revue linguistica communicatio, vol: 1 n: 1 année 1989 p:10

(3) محمد الحناش: النحو التاليفي، مدخل نظري، مجلة دراسات أدبية ولسانية، العدد الأول السنة الأولى ص:67

(4) Elsa Tolone:maintenance du lexique-grammaire, formulaires définitoires et arbre de classement, revue TAL, vol 52 n 3 /2012 p:153.

(5) Maurice Gross: les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique, revue langages n: 63 p:9.

5- ف س° ح س1.

هـذه البنيـات التركيبيـة الأساسـية تـبرز بـشكل جلـي تفـاوت القـدرة الحمليـة (valence) للأفعال[1]، حيث يقتصر بعضها على الفاعـل فقـط ويـصطلح عليـه ب الفعـل اللازم أو الفعل ذو البنية الحمليـة الواحـدة (monovalent)، وقـد يتعـدى الـبعض الآخـر منها إلى مفعول أو أكثر سواء بشكل مباشر أو غير مباشر عبر حـروف الجـر ويـصطلح عليـه بالفعل المتعدي أو الفعل ذو البنية الحملية الثنائيـة أو المتعـددة (polyvalent)، وقـد ارتـبط هذا المصطلح بالأنحـاء الترابطيـة (les grammaires dépendancielles) الـتي تـشكلت بوادرها الأولى مع (Tesnière)[2].

هذا البناء التوزيعي تتولد عنه مجموعة من البنيات المشتقة، تتم وفق عمليات تحويليـة مضبوطة، حيث تتوزع التحويلات بـشكل عـام إلى صغرى مـن قبيـل الإضـمار والحـذف، وكبرى مثل التوسيم والقلب والتوصيف والبناء المهيكل، وتندرج هذه العمليات كلها ضـمن التحويلات البسيطة نظرا لارتباطها بالتغيرات الداخلية التي تطرأ علـى الجملـة الواحـدة، في مقابل التحويلات المركبة التي تشمل أكثـر مـن جملـة في إطـار عمليـات الموصـولية والعطـف وغيرهما.

وإذا كانت نظرية المعجم التركيبي تنـبني علـى جـداول تـصنيفية (TABLES DE CLASSES)، تعتمـد الأفعـال مـدخلات (inputs) لهـا مـن أجـل إنتـاج مخرجـات (outputs) في شكل جمل أساسية ومحولة/ مشتقة مقبولة تركيبيا ودلاليا، فإنها توفر الأرضيـة الملائمة للمعالجة الآلية للغات الطبيعية الـتي تمكـن مـن إعـداد نمـاذج رياضيـة صـورية وفـق

---

(1) لقد درجت معاجم المصطلحات اللسانية على ترجمة مصطلح 'valence' ب 'التكافؤ' غير أن الامر يتعلق بالقدرة الحملية للفعل في اختياره للعناصر اللازمة لتشكيل بنية تركيبية 'الحملاتية'.

(2) علي بولعلام: التعابير المسكوكة والترجمة، دراسة معجمية دلالية، بناء معجم آلي ثنائي اللغة:عربـي- فرنـسي،أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في اللسانيات العربية،2017، ص: 101.

نظامي انتكس (intex) ونوج (NOOJ) القائمين على تقنية أوتومات الأوضاع النهائية للتعرف الآلي في شقيه التوليدي والتحليلي[1].

وبصفة إجمالية، يمكن القول إن تطوير المحتوى الرقمي العربي رهين بالمنحى المعرفي للدرس اللساني على مستوى الوطن العربي، ومدى قدرته على تمثل النظريات الصورية المنطقية، التي انبثقت في سياق منظومة المعالجة الآلية للغات الطبيعية، بل شكلت أرضية خصبة لبناء موارد لسانية لمختلف اللغات الطبيعية، مكنت من إغناء أرصدتها الرقمية ومحتوياتها المعلوماتية، باعتبارها الرهان الأساسي لولج مجتمع المعرفة.

(1) تعتمد المعالجة الآلية للغات الطبيعية ثنائية التحليل والتوليد، فالتحليل يسعى إلى تحديد الخصائص المميزة لكل عنصر لغوي من خلال تمثيل صوري لمعطيات لغوية محددة. في حين أن التوليد ينطلق من التمثيل الصوري المجرد للظاهرة اللغوية من اجل بناء عناصر لغوية.

المراجع العربية

- إبراهيم بن محمد أبانمي: مستقبل اللغة العربية في ظل تدافع اللغات، أشغال ملتقى اللغة العربية حاضرا ومستقبلا: التحديات والتطلعات، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، 18 دسمبر 2017، المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية لدى اليونسكو.
- إبراهيم بن يوسف البلوي: اللغة العربية حاضرا ومستقبلا، أشغال ملتقى اللغة العربية حاضرا ومستقبلا: التحديات والتطلعات، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، 18 دسمبر 2017، المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية لدى اليونسكو.
- إدغار موران: المنهج، معرفة المعرفة، الأفكار، ترجمة: يوسف تيبس، افريقيا الشرق 2013.
- توماس كوهن: بنية الثورات العلمية، ترجمة شوقي جلال، مجلة عالم المعرفة، العدد: 168.
- حافظ اسماعيل علوي وامحمد الملاخ: البرنامج الأدنوي، الأسس والثوابت، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 31- 2017.
- دارن بارني: المجتمع الشبكي، ترجمة أنور الجمعاوي، المركز العربي للأبحاث وإدارة السياسات، الدوحة - قطر 2015.
- عبد الرحمن محمد طعمة: البناء العصبي للغة، دراسة بيولوجية تطورية، في إطار اللسانيات العرفانية العصبية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن 2017.
- علي بولعلام: لسانيات المنصات واللغة العربية، تطبيقات حاسوبية من خلال استخدام منصة نوج، IPN فاس، الطبعة الأولى 2018.
- علي بولعلام: التعابير المسكوكة والترجمة، دراسة معجمية دلالية، بناء معجم آلي ثنائي اللغة:عربي- فرنسي، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في اللسانيات العربية، جامعة سيدي محمد بن عبدالله فاس2017.

- الغالي احرشاو: العلوم المعرفية وتكنولوجية المعرفة، مجلة المعرفية العدد1.
- لوتشيانو فلوريدي: الثورة الرابعة، كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني، ترجمة: لؤي عبد المجيد السيد، مجلة عالم المعرفة، عدد 452 - 2017.
- محمد الحناش: اللغة العربية والحاسوب: قراءة سريعة في الهندسة اللسانية العربية أومقاربة في محاكاة الدماغ العربي لغويا، محاضرة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الإمارات العربية المتحدة أكتوبر 2002.
- محمد الحناش: اللغة العربية وتقانة التعلم الذاتي للآلة، تطبيق منصة نوج على معجم العرفان، أشغال ملتقى اللغة العربية حاضرا ومستقبلا: التحديات والتطلعات، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، 18 دسمبر 2017، المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية لدى اليونسكو.
- منى مؤتمن: دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي، رسالة المعلم، م43 ،ع1 ،عمان، الأردن،2004.
- نبيل علي: اللغة العربية والحاسوب مجلة عالم الفكر المجلد 18 العدد 3.
- نبيل علي ونادية حجازي: الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعرفة، عالم المعرفة، العدد: 318- 2005.

المراجع الأجنبية

- Isabelle Tellier: Apprentissage automatique pour le TAL: Préface. Traitement Automatique des Langues, ATALA, 2009.
- Gross Gaston(2012): Manuel d'analyse linguistique: approche sémantico-syntaxique du lexique, presses universitaires.
- Gross. M. (1975): Méthodes en syntaxe: régimes des constructions complétives, Hermann, 1975, Paris.
- Gross.M.(1989): La construction des dictionnaires électroniques Télécommunication: 44, n° 1 – 2 , 1989.

- Harris Zellig. S. (1971):Structure mathématiques du langage. Dunod, Paris , 1971.
- Jean Houssaye: le triangle pédagogique, publié avec le concours de l'académie suisse des sciences humaines 1988.
- Laurent Alexandre: la guerre des intelligences, intelligence artificielle versus intelligence humaine, éditions jean-claude lattés, 2017.
- Leon Jacqueline (2001):Le traitement automatique des langues ,histoire épistémologie , langage 23/1.
- Mathieu Constant: Grammaires locales pour l'analyse automatique des textes, méthodes de construction et outils de gestion, thèse de doctorat d'état, soutenue le 8 septembre 2003 al' institut Gaspard Monge – université de Marne-la-vallée.
- Max Silberztein: la formalisation des langues, l'approche de nooj Hermann 2016.
- Max Silberztein: Dictionnaires électroniques et analyse automatique des textes, le système INTEX, Masson paris 1993.
- Mesfar Slim(2008): Analyse morpho- syntaxique automatique et reconnaissance des entités nommées en arabe standard, thèse de doctorat , université de franche – comte,France.
- Ramzi Abbes: la conception et la réalisation d'un concordancier électronique pour l'arabe, thèse Soutenue le 13 décembre 2004, L'institut national des sciences appliquées de Lyon, France.



إشكالية تعريب السوابق واللواحق الأجنبية بالمعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات
(إنجليزي - فرنسي - عربي) 2002 انموذجاً
دراسة تطبيقية مقارنة

أ.عبد الإله الوزاني الشاهدي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

ابن طفيل القنيطرة/ المغرب

مقدمة:

يعد المصطلح أهم ركيزة أساسية، فليس هناك علم بلا مصطلحات، ولا يُمكن التوصل إلى كنه العلم ومنطقه ما لم نكن مُتمكنين من مصطلحاته، فالمصطلحات تلعب دوراً أساسياً ومهماً في إنتاج المعرفة.

والمصطلح كلمة مأخوذة من المادة اللغوية العربية ذات الأصول الثلاثة (ص ل ح) التي تدل في اللغة على أصل واحد يدل على ضد الفساد هكذا عرف صاحب المقاييس، ابن فارس هذا الأصل الثلاثي[1].

وفي الحقيقة أن لفظة "مصطلح" لم ترد في كتابات اللغويين في القديم، إذ سبقتها لفظة "اصطلاح" إلى الوجود، فقد عرف القدماء الاصطلاح بقولهم: «اتفاق القوم على وضع الشيء، وقيل إخراج الشيء عن المعنى اللغوي إلى معنى آخر لبيان المراد»[2].

وأوضح التهانوي هذا العنصر إيضاحا، فقال: «هو العرف الخاص» هذا والمستعمل عندهم وهو معنى المصدر، أما معنى (اللفظ) المصطلح فلم يستعمل عندهم إلا في علم

---

(1) أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق، عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، 1981، مادة (ص ل ح).

(2) أبو البقاء الكفوي (ت 616هـ)، الكليات، تحقيق، عدنان درويش ورفيقه، بيروت، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1992، ص 129.

الحديث، حيث سُمي العلم الخاص بالبحث في مصطلحات الحديث وتعريفها "علم مصطلح الحديث"[1].

فمن المؤكد أنه عن طريق المصطلح يتحقق التفاهم والتواضع بين المهتمين والمتخصصين في العلوم، وغالبا ما يُذكر مُفردا موصوفا لعلم ما، كالمصطلح البلاغي والمصطلح النحوي، والمصطلح اللساني...إلخ.

تختلف المصطلحات باختلاف مجالات المعرفة حتى أصبح لكل مجال معرفي مصطلحاته، بل لكل مذهب داخل نفس المجال مصطلحاته الخاصة به. فعلم اللسانيات من ذلك له أيضا اصطلاحاته الخاصة به وتزيد هذه المصطلحات تخصصا عندما تصبح متعلقة بمدرسة داخل هذا العلم وعليه يمكن تسمية الألفاظ ذات الدلالة الاصطلاحية في مجال اللسانيات بالمصطلحات اللسانية.

إن علم المصطلح لم يعد علما حديثا جدا، وكاد أن يسجل ظهوره كعلم مستقل بذاته قرنا من الزمن، فهو لم يتشكل في الغرب كعلم خاص إلا في نهاية القرن الثامن عشر ولكن لم يتحدد بوضوح مجاله العلمي إلا حديثا[2]. وقد شهد تطورا هائلا وسريعا في السنوات القليلة الماضية، حيث ساهم في تقدم المعرفة البشرية في العلوم والتكنولوجيا. يقول علي القاسمي: «منذ القرن الماضي شرع علماء الأحياء والكيمياء بأوربا في توحيد قواعد وضع المصطلحات على النطاق العالمي»[3].

إن الاصطلاح اليوم يرتبط، بشكل عام، بالتقنيات الحاسوبية التي تقوم بجمع المعلومات حول المصطلحات لتصنيف المعاجم والمكانز والمداخل في بنوك الاصطلاح، وبهذا المعنى فقد خضع لتغيير جذري في السنوات الأخيرة، فقبل أن تظهر تكنولوجيا قواعد المعطيات وتصبح متاحة، كان إنتاج المعاجم والمكانز كأي إنتاج آخر للكتب، لكن، الآن،

---

(1) محمد علي التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق، علي دحروج، تقديم وإشراف ومراجعة رفيق العجم،، مكتبة لبنان ناشرون، الطبعة الأولى، 1996، الجزء الرابع، ص، 217.

(2) عثمان بن طالب، وقائع الندوة الدولية الأولى لجمعية اللسانيات بالمغرب، العدد 21- 24، دار توبقال، 1988، ص، 149.

(3) علي القاسمي، مقدمة في علم المصطلح، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1985، ص، 6.

أصبح جمع المصطلحات ومعالجتها سيرورة آلية تستجيب للمستجدات التي تقترضها من تكنولوجيا المعلوميات واللسانيات الحاسوبية[1].

إن تعريف للسانيات بـ «أنها "علم" يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية»[2]، كان من الضروري إضافته إلى علومنا اللغوية، لأن فيه فوائد لا تنكر شريطة أن يكون للعربية مكان فيه على الصعيد العالمي وحتى لا تبقى اللسانيات علما غريبا لا يتعدى دَورُنا فيه حدودَ الترجمة والاقتباس»[3].

واحتكاما إلى كل هذه الاعتبارات -كما جاء عبد السلام المسدي- كان خليقا باللسانيات أن تتبنى ضمن محاور اهتمامها قضية المصطلح، وقد كانت عنايتها بالموضوع مبثوثة بين أفنان متعددة منها البحوث التأثيلية، تلك التي تعنى بالأصول الاشتقاقية وتاريخ تفرعها، ومنها البحوث المختصة بالرصيد اللفظي في فرعين من علم اللسان: القاموسية، والمعجمية، يقول: فعلم المصطلح – على ما نقدر- ينتسب سلاليا إلى علوم التأثيل فالقاموسية فالمعجمية، ولكنه فرع جنيني من علم الدلالة وتوأم لاحق للمصطلحية بحيث يقوم منها مقام المنظر الأصولي الضابط لقواعد النشأة والصيرورة، فبين علم المصطلح ومصطلحية العلم فرق ما بين المعجمية والقاموسية من كل زوجين جنيس لبعض الزوج الآخر فكأنما نضع المصطلح ثم نبتكر علم وضع المصطلح، مثلما نضع القاموس ثم نبتكر علم وضع القاموس والإنسان منذ القدم عَلم اللغة قبل أن يضع للغة علما[4].

ونحن نروم في هذا المقام محاولة صياغة تحديد للمصطلحية وعلم المصطلح يجدر بنا التطرق كذلك إلى تفرقة عبد السلام المسدي في "قاموس اللسانيات" حينما عد المصطلحية «علماً ينحصر بحصر كشوف المصطلحات بحسب كل فرع معرفي، فهو كذلك علم

(1) خالد الأشهب، المصطلح العربي البنية والتمثيل، عالم الكتب الحديثة، إربد، 2010، الطبعة الأولى، 1432- 2011، ص، 22.

(2) أحمد قدور، اللسانيات والمصطلح، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 81، الجزء 4، ص، 3.

(3) نفسه، ص، 6 (بتصرف).

(4) عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، 1984، ص، 22،21.

تصنيفي تقريري يعتمد الوصف والإحصاء مع السعي إلى التحليل التاريخي، أما علم المصطلح (terminology) فهو تنظيري في الأساس تطبيقي في الاستثمار لا يمكن الذهاب فيه إلا بحسب تصور مبدئي لجملة من القضايا الدلالية والتكوينية في الظاهرة اللغوية (...)»[1].

على الرغم من أن الباحث تراجع في مثل هذه التفرقة وهذا التمييز بين المصطلحين، ضمن مقالاته المتأخرة حيث سعى ضمنياً إلى اعتبار المصطلحين مرادفين لمعنى واحد قائلاً: «إن ما يعكف عليه اللغويون عادة ضمن واحد من أفنان الشجرة المعجمية بعلم المصطلح أو المصطلحية»[2].

هكذا كان للسانيين وعلماء اللغة العرب عناية بالغة بالاصطلاح العلمي اللساني فتنبهوا إليه وإلى طرق وضعه، وإلى الفرق بين التسميات والمفاهيم التي تحيل إليها وكثيرة هي إشكالات التعريب وإشكالات المصطلح، في وضعه وفي توظيفه وخاصة في توحيده. إشكالات عني بها كثير من الباحثين اللسانيين، الذين استقر رأيهم على وجود أزمة حقيقية في الثقافة العربية تنص على ضبط المصطلحات والمفاهيم.

وإن قضية التعريب والمصطلح، قضية أساسية في سبيل التنمية الشاملة للأمة العربية وفي سبيل تقدمها العلمي والتكنولوجي، وفي سبيل تكاملها القومي؛ وهي قضية يزداد الوعي بها يوماً بعد يوم، وقد قامت مؤسسات قطرية وقومية متخصصة للتصدي لها، سواء من حيث إنجاز النشاط نفسه أو من حيث تنميته، أو من حيث تنظيمه وتنسيقه...[3].

من هنا يمكننا القول إن ارتباط التعريب بالمصطلح ارتباط حتمي وضروري فرضته الظروف بكل ألوانها وأشكالها، فلا يمكن أن نتحدث عن التعريب دون الحديث عن المصطلح.

---

(1) عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، ص،22.

(2) عبد السلام المسدي، الازدواجية والمماثلة في المصطلح النقدي، المجلة العربية للثقافة، العدد 24، مارس 1993، ص، 34.

(3) محي الدين صابر، التعريب والمصطلح، مجلة اللسان العربي، العدد 28، 1408هـ- 1987م، ص، 15.

1- المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي- فرنسي- عربي)2002:

ألفه فريق عمل من الخبراء العرب، بإشراف: ليلى المسعودي وبمساعدة الأستاذ: محمد شباضة، ولقد تمت الاستعانة بالملاحظات الموضوعية التي وصلت إلى المكتب، أو ما تجمع لديه من نقد وتعليقات حول المعجم، وقد بذلت لجنة المراجعة جهداً طيباً من شأنه أن يرفع من المستوى العلمي للمعجم[1].

ظهرت طبعته الأولى سنة (1989) فلم يكتب لها الرواج؛ ذلك أن عدداً وافراً من مصطلحات المعجم الموحد يتناول جوانب عامة جداً في دراسة اللغة تتعلق بالخط والكتابة والنقوش والإملاء والقراءة وتعليم اللغة وأمراض اللغة والترجمة والشعر والبلاغة والعروض ونشأة اللغة وأنظمة سيميولوجية أخرى[2]. فكانت الدعوة بتحيين هذا المعجم، بصدور الطبعة الثانية من المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات سنة 2002.

لعل أبسط تعريف للمعجم أنه: كل قائمة تجمع كلمات في لغة ما على نسق منطقي ما، وتهدف إلى ربط كل كلمة منها بمعناها، وإيضاح علاقتها بمدلولها، إن الأساس الذي يقوم عليه إعداد المعاجم المتخصصة، هو اعتبار قوائم المصطلحات الإنجليزية، أو الفرنسية، منطلقاً لوضع مقابل عربي لها، عن طريق التعريب والترجمة وغيرها من وسائل النقل المستخدمة في العربية[3].

والمعجم كما هو معلوم صورة حيادية للألفاظ اللغوية والمصطلحات العلمية المختلفة، لا يستغني عنه أي بحث علمي؛ فهو يوفر أجوبة مقابل أسئلة مطروحة، ويُتيح للباحث كما يتيح لعامة القراء تحديد الكلمات ومفاهيم المصطلحات وضبطها، وفائدة المعجم لا تقتصر على طائفة المعجميين فحسب وإنما يستفيد من متونها شريحة كبيرة من

---

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، إنجليزي- فرنسي- عربي، مكتب تنسيق التعريب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002 (التقديم)، ص، 14.

(2) مصطفى غلفان، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، أي مصطلحات لأي لسانيات؟، مجلة اللسان العربي، العدد 46، 1998، ص 154.

(3) محمد فؤاد الذاكري، معجم السوابق واللواحق لمصطلحات طب الأسنان، إنجليزي-عربي، مجلة اللسان العربي، العدد 57، 1425هـ - 2004م، ص، 163.

الاختصاصيين، كعلماء التوثيق والمصطلحيين واللسانيين...إلخ[1]. ومن المعلوم أن عددا من المصنفين تطوعوا لأداء مهمة التأليف في ميدان المعجم المختص في مصطلحات اللسانيات فإلى أي مدى يتوافق المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (2002) مع هذا التعريف الذي قدمناه؟

2- الغرض من تحيين المعجم الموحد في صيغة (2002):

جاء في مقدمة الطبعة الثانية ما يلي: «من دواعي التفكير في تحيين معجم اللسانيات الموحد، الطفرة النوعية التي عرفها هذا المجال في العقدين الأخيرين والتطور الحاصل في المدارس والنظريات والمصطلحات العديدة التي تمخضت عنها وعن نماذجها ومناهجها»[2]. لا جدال إذن في أن تعريف القارئ العربي بمستجدات المصطلحات اللسانية في الساحة العلمية، لهو الغاية الأساسية من هذا التجديد.

3- مادة المعجم ومنهج التصنيف:

يقع هذا المعجم في ستين ومائتي صفحة، يضم 1744 مدخلا اصطلاحياً مائتان وخمس صفحات تشمل المعجم ثلاثي اللغة (إنجليزي- فرنسي- عربي) ومسرداً يضم المقابلات الفرنسية وأرقام المصطلحات الإنجليزية التي تقابلها وقد رُتبت ترتيباً ألفبائياً، وخمساً وخمسين صفحة تشمل مقدمة هذا المعجم، ومسرداً يضم المقابلات العربية وأرقام مصطلحاتها الإنجليزية التي وضعت المقابلة لها في المعجم. وبمقارنة حجم مادة المعجم بحجم مادة طبعة 1989 (3059 مدخلا اصطلاحياً) يتبين أن عدد مداخل المعجم الجديد قد تقلص بما يقرب النصف.

---

(1) خالد اليعبودي، آليات توليد المصطلح وبناء المعاجم اللسانية الثنائية والمتعددة اللغات، منشورات دار ما بعد الحداثة، فاس، الطبعة الأولى، ص، 45.

(2) المعجم الموحد، 2002، المقدمة، ص، 15



وفيما يتصل بعرض المداخل الاصطلاحية، حافظ المعجم على كامل الخطوات المنهجية التي انتهجها في طبعة (1989)، حيث أبقى على الإنجليزية باعتبارها لغة المنطلق للمداخل، كما أبقى على الفهرسين، العربي والفرنسي، أما الشيء الذي تغير فهو إيراد التعريف لكل مدخل.

واحتفظ واضعو المعجم الجديد في حالة الضرورة بأكثر من مقابل عربي أو فرنسي واحد، في حالة تعدد مفاهيم المصطلح الإنجليزي الواحد، فعمدوا إلى العلامة (;) للفصل بين مترادفات المصطلح الإنجليزي أو الفرنسي، والعلامة (،) للفصل بين مترادفات المقابلات العربية.

وفيما يلي مثال يوضح طبيعة المعلومات والمنهج المقدم في إطاره[1]:

أ- المدخل (المصطلح الأجنبي، باللغتين: الإنجليزية والفرنسية):

(Ethnolinguistics)

(Ethnolinguistique)

ب- ما يرادفه من العربي أو المعرب: لسانيات سلالية، إثنولسانيات.

ج- تعريفه: جزء من اللسانيات الاجتماعية، بالمعنى العام للمصطلح، هو دراسة اللغة كتعبير عن ثقافة معينة في علاقة مع مراعاة الأوضاع التي تتم فيها عملية التواصل.

4- موارد المعجم:

جاء في مقدمة الطبعة الثانية:« قمنا بادئ ذي بدء، باستقراء شامل لمجموعة من المؤلفات اللغوية والمعجمية العربية، نذكر من بينها، على سبيل المثال لا الحصر أبحاث كل من، تمام حسان، والسامرائي، وأحمد شفيق الخطيب، والمسدي، وحلمي حليل، وبيتر عبود، وميشال زكريا، وصالح جواد الطعمة، وداود عبده، وعلي القاسمي، والفاسي الفهري...إلخ كما استعنا بأعمال ومؤلفات أجنبية لمتخصصين مثل: Noam Chomsky،

---

(1) المعجم الموحد، 2002، المدخل (591)، ص، 52.

وبقواميس متخصصة بالعربية، وهي نادرة، John Goldsmith....،David hartman وبالإنجليزية والفرنسية....إلخ»[1].

يجد قارئ المعجم الموحد (2002) كثيراً من المصطلحات في جل فروع التخصصات اللسانية، مما يعني تنوع مادته، ومن المجالات المثبتة بالمعجم، هناك: الصوتيات السمعية والأكوستيكية (تسميات الأجهزة المستعملة في حقل الاكوستيكيات)، المعاجم، الصوتيات العامة، اللسانيات الاجتماعية...، وهي مجالات استوفت قدر الإمكان مفاهيم المصطلحات الأجنبية، وقد حرص مصنفو المعجم على تحرّي الدقة في إثبات المقابل العربي لها.

هذه على سبيل الإجمال موارده:

1. ألفاظ عربية وردت في المعاجم والمؤلفات اللغوية.
2. ألفاظ حديثة مولدة أو مشتقة اعتمادا على القياس.
3. ألفاظ مقترضة من اللغات الأجنبية ومصوغة في قوالب عربية.

المورد الأول وهو البحث في المصادر اللغوية لإيجاد المصطلح الذي يطابق المفهوم المراد أو يقابله، مثال:

- "إتباع" (ص 92) (Metaphony / Métaphonie.)
- "حلقي" (ص 110) (Pharyngal / Pharyngal.)
- "حلق" (ص 110) (Pharynx / Pharynx.)
- "حذلقة" (ص 68) (Hyperbole / Huperbole.)

ويعتبر الاشتقاق المورد الثاني لإيجاد مقابل لتأدية مفهوم المصطلح العلمي الحديث في اللغة العربية، ذلك لأنه طريقها الطبيعية الملائمة لنسيجها وذوقها، وإذا تأملنا صيغ الاشتقاقات العربية المستحدثة وكثرتها وشدة العناية بها في المعجم الموحد (2002)، وجدنا فيها معدات قوية للتوسع في اللغة، كذلك أفاد مصنفو المعجم من أسلوب النحت، وذلك

---

[1] المعجم الموحد،2002، (مقدمة الطبعة الثانية)، ص، 16.

من خلال توليدهم لستة عشر (16) مصطلحاً عربياً بهذا الأسلوب، ومن أمثلة المصطلحات المنحوتة: أسلي قبحنكي، بذصَرفي، بَذصوتي[1].

ومن بين تلك الصيغ الاشتقاقية المستحدثة بالمعجم (2002):

- صيغة افتعال: "اختزال" (Abbreviation/ Abréviation)[2].
- صيغة فَعْليات: "نُبْريات" (Accentologie/Accentology/)[3].
- مفْعالية: "مْواجية" (Kymogram/ Kymogramme)[4].
- إفْعَال: "إدماج" (Embedding/ Enchassement)[5].

أما المورد الثالث وهو اقتراض مصطلحات من اللغات الأجنبية وصبغها بحروف عربية تلائم النطق العربي، فسنفصل القول فيه فيما يأتي.

5- أسلوب المعجم بين الترجمة والتعريب:

اعتمد مؤلفو المعجم الموحد (2002) على أسلوب متميز في التعريب يرتكز على القواعد الآتية:

- القاعدة الأولى: المصطلحات الأجنبية، التي وجدوا ما يقابلها أو يرادفها بالعربية ويؤدي معناها تأدية صحيحة أثبتوها بمقابل واحد ما أمكن لاجتناب المصطلحات الغريبة.
- القاعدة الثانية: المصطلحات التي لم يعرف لها مقابلات في العربية فقد اشتقوا لها صيغ مستحدثة.
- القاعدة الثالثة: الأعلام الأجنبية تمت المحافظة على كتابتها بحروف عربية مع توخي حُسن التطبيق والصدق في النقل.

---

(1) المعجم الموحد، 2002، ص،11، 15.

(2) نفسه، ص، 5.

(3) المعجم الموحد، 2002، ص، 6.

(4) نفسه، ص، 81.

(5) نفسه، ص، 50.

- القاعدة الرابعة: المصطلحات التي لا وجود لمقابلات لها في العربية وعُربت من قبل وشاع استعمال المصطلحات المُعربة بصورة معينة أثبتوها كما هي أمناً من اللبس والتشويش مثل: سيميولوجيا، فيلولوجيا. وقد ساروا على نهج القدماء في تعريب ما لم يعثروا على تعريب سابق له، من تغيير وإلحاق..إلخ. كما أبقوا على حروف الإلحاق والتصدير(السوابق واللواحق)، (ولنا حديث عن هذه الأخيرة في السطور القادمة).

أ- فرضية البحث:

تفترض هذه الدراسة أن المصطلحات "المُعربة والدخيلة" في المعجم الموحد (2002)، لم يتبع مصنفوه منهجية واحدة ومحددة في تعريبهم للسوابق واللواحق، وذلك لسبب غياب منهجية عربية موحدة في التعامل معها كتابياً وصواتياً.

ب- منهجية البحث التطبيقية:

تتمحور منهجية الدراسة التطبيقية على العناصر التالية:

ج- مادة البحث:

قمنا باختيار نماذج من مصطلحات "المُعرب والدخيل" من (المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، إنجليزي- فرنسي- عربي، مكتب تنسيق التعريب، 2002) ومقارنتها بما جاء في (معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، عربي – إنجليزي – وإنجليزي – عربي، الدكتور محمد حسن باكلا وآخرون) [1] و(قاموس اللسانيات عربي- فرنسي، فرنسي- عربي، مع مقدمة في علم المصطلح، الدكتور عبد السلام المسدي) [2].

كما سنقوم بالمقارنة بين المصطلحات (المُعربة والدخيلة) الواردة في المعجم الموحد (1989)، والمعجم الموحد (2002).

---

(1) محمد حسن باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، (عربي – إنجليزي – وإنجليزي – عربي، مكتبة لبنان- بيروت الطبعة الأولى، 1983.

(2) عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، 1984.

د- الفترة الزمنية:

شملت الدراسة، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات(1989) و(2002) معجم (باكلا وآخرون،1983) ومعجم عبد السلام المسدي (قاموس اللسانيات 1984).

إن دراستنا لم تعن إلا بالمعاجم اللسانية المنشورة مابين سنتي (1983) و(2002). وقد اخترنا هذه الزمرة لأسباب عدة منها:

- انتماؤها إلى نمط واحد هو "اللسانيات"، وذلك لأنها تبئر هذه الصفة في العنوان.
- مُعالجتها للسانيات في فروعها المختلفة.
- اشتراكها في عدد من المصطلحات.
- توافر شرط الخبرة (خبرة التأليف في مجال المعجم المختص).
- اختلافها اختلافاً واضحاً من حيث المراجع التي استُقيت منها المداخل في كل منها.

وسننظر في هذه المعاجم من خلال إثارة الإشكال الآتي: هل ثمة منهجية واضحة لاختيار المداخل المُعربة بالمعاجم اللسانية الثنائية والثلاثية اللغة المصنفة بعالمنا العربي؟ ذلك ما سنحاول الإجابة عليه في المباحث الآتية.

هـ- الدراسة التطبيقية:

ينطوي القادم من صفحات على دراسة وصفية تحليلية مقارنة لمنهجية واضعي المصطلحات اللسانية في المعجم الموحد (2002) في كيفية التعامل مع السوابق واللواحق، وستتوزع الدراسة على النحو التالي:

أولا: اللواصق بين التعريب والترجمة:

اللاصقة (Affix) وحدة صرفية مقيدة (مورفيم مقيد Bound morpheme) تضاف إلى أصل أو جذر لتكون أصلا جديداً، وهو مصطلح عام يجمع ما يسمى بـ"سابقة" أو "صدر" و(Suffix) "لاحقة" أو "كاسعة" و(Infix) "حشو"[1]. والسوابق واللواحق مقاطع كاملة، تحمل بالقوة معنى وظيفة لغوية، تضاف إلى الكلمة الفرنسية أو الإنجليزية، ذات النواة

(1) محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث، ص،255.



الثابتة، وبهذا نحصل على قدر وفير من الكلمات، فالإلصاق جمع بين عناصر مختلفة في تكوين واحد، واللغات الأجنبية تلجأ كثيراً إلى اللواصق الدلالية، حيث تشكل جزءاً من بنية الكلمة[1].

عمد المشتغلون في المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (2002)، إلى استخدام أسلوب التعريب الجزئي أو(الترجمة الجزئية) في التعامل مع السوابق واللواحق الأجنبية، بغية تحرّي الدقة في نقل المصطلحات. حيث وضعوا معاني لها ومنهجية لتعريب أصنافها وضوابطها وأقسامها المختلفة، مما يغني المترجم ويعينه في مهمته[2]. ويُراد بالترجمة الجزئية ترجمة جزء من المصطلح وتعريب الجزء الآخر منه، وهو بذلك يجمع بين آلية الترجمة وآلية التعريب.

1- مقابلة اللاصقة (سابقة أو لاحقة) بصيغة عربية:

وافقت لجنة المراجعة على ترجمة المصطلحات التي تتضمن اللاحقة (Graph) مما يدل على آلة الرسم بصيغة (مفْعال) فيقال: "مهْزاز" (Oscillograph /Oscillographe) (جهاز راسم للذبابات الصوتية)[3]، والمصطلحات التي تتضمن اللاحقة (Gram) الدالة على تمثيل خطي للتموج بصيغة (مفْعالية) فيقال: "مْواجية" (Kymogram/ Kymogramme) (مخطط التموج)[4]. والمصطلحات التي تتضمن اللاحقة (Scope) الدالة على آلة للكشف بصيغة (مفْعال) فيقال: "مرْداد" (Stroboscope / Stroboscope) (جهاز يجعل الاهتزازات الحنجرية قابلة للملاحظة..)[5].

---

(1) محمد فؤاد الذاكري، معجم السوابق واللواحق لمصطلحات طب الأسنان (إنجليزي - عربي)، مجلة اللسان العربي، العدد 57، ص 163.

(2) صادق الهلالي، منهجية وضع المصطلحات الطبية، مجلة اللسان العربي، العدد، 27، 1407هـ - 1986م، ص، 98.

(3) المعجم الموحد، 2002، ص، 104.

(4) نفسه، ص، 81.

(5) نفسه، ص، 140.

2- تعريب اللواصق (السوابق أواللواحق):

وفي حال استعراض المصطلحات اللسانيات بالمعجم الموحد (2002)، فإنه يتبين لنا أنها لم تُنقل إلى العربية إلا عن طريق التعريب الجزئي، ويمكن التمثيل لهذه الحالة بالمصطلحات الآتية:

مصطلح: (Ethnolinguistics /Ethnolinguistique)، يتكون من السابقة (Ethno) ومصطلح (linguistics) (المُكون من الجذر (linguist) واللاحقة (ics) وحول الترجمة الجزئية نجد أن المقابلات العربية التي خضعت لهذه الآليّة هي: إثنولسانيّات (المعجم الموحد 2002) [1]، واللسانيات الاثنولوجيّة (المعجم الموحد 1989) [2] وعلم اللغة الإثنولوجي (معجم باكلا وآخرون) [3]، وفي مقابل هذه الترجمة الجزئية للمصطلح نجد نفس المعجم الموحد (2002) ترجم المصطلح بـ (لسانيات سلالية) [4]. ولو دققنا النظر في سبب إعماله للطريقتين لوجدنا أن المصطلح المترجم يجمع بين آليتي الترجمة والتعريب.

وفي الجزء المعرّب نجد أن الصوت الأعجمي المركب (Th) قد نقل تارة بحرف (التاء) وتارة أخرى بحرف (الثاء). والعلّة في اختلاف نقل الصوت الأعجمي بحرفين عربيين يعود إلى معيار كلّ من اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية.

مصطلح: (Psych mechanics/ Psycho-mécanique) [5] حيث ترجم بـ "سيكو آليات"، فالجذر في المصطلح الإنجليزي (Psycho) قد عُرّب بـ "سيكو" في العربية والمصطلح (Mechanics) المكوّن من جذر ولاحقة صرفية قد تُرجم بـ "آليات".

---

(1) نفسه، ص، 52.

(2) المعجم الموحد، 2002، ص، 46.

(3) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 24.

(4) المعجم الموحد، 2002، ص، 52.

(5) نفسه، ص، 122.

مـــــصطلح (Psycholinguistics/Psycholinquistique)[1]، فالجـــذر في المصطلح الإنجليزي (Psycho) قد عُرّب بـ"سيكو" في العربيـة، والمـصطلح (Linguistics) المكوّن من جذر ولاحقة صرفية قد تُرجم بـ"لسانيات".

مـصطلح: (Linguistic atlas /Atlas linguistique)[2] حيـث عـُرّب الجـزء الأول بـ"أطلس"، وتُرجم الجزء الآخر المكوّن من جذر ولاحقة بـ"لغوي". أما في معجم (بـاكلا وآخرون) فقد عُرب الجزء الأول بـ"الأطلس" بإضافة التعريف (أل) وترجم الثاني بـ"اللغـوي" كذلك بإضافة لام التعريف[3].

مـصطلح: (Physiological phonetics/Phoetique physiologique)[4] حيث عرّب العنصر الأول (Physiological) بـ"فيزيولوجية"، ألحقت بـه الوحـدة الـصرفية (الياء) مع وضع التاء المربوطة في آخر الكلمة. وتمت ترجمة (phonetics) بـ"صوتيات".

ونستثني من المصطلحات المُعرّبة بالمعجم الموحد (2002)، مصطلحات أسماء أعلام المدارس والنظريات اللسانية، لأن الطريقة الوحيدة لنقلها هي التعريب الجزئي وذلك نحو:

المصطلح الأجنبي	تعريبه	المدخل	الصفحة
COPENHAGEN SCHOOL	مدرسة كوبنهاجن	425	37
HOKETT'S BOX	جدول هُوكيت	731	67
GRIMM'LAW	قاعدة كريم	705	64
MARKOV MODEL	نموذج ماركوف	960	91
OSTHOFF'S LAW	قانون أستوف	1102	104
PRAGUE (SCHOOL OF)	مدرسة براغ	1249	117
VERNER'S LAW	قانون فيرين	1711	165
ZIPF'S LAW	قانون زيبف	1744	172

(1) نفسه.

(2) المعجم الموحد، 2002، ص، 86.

(3) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 50.

(4) المعجم الموحد، 2002، ص، 113.

3- مقابلة اللاصقة الأجنبية بلاصقة عربية:

يعتبر هذا الأسلوب من مظاهر الاطراد في المعجم الموحد (2002)، وكان هذا الأسلوب ومازال مفضلا في اللجان العلمية لمجمع اللغة العربية في القاهرة، وهذه اللواصق تُسمّى بـ"اللواصق التصريفيّة" (Inflectional affixes)المتمثلة في السوابق (Prefixes)، و"اللواصق الاشتقاقية" (Derivational affixes) المتمثلة في اللواحق (Suffixes).

3-1- السوابق:

بلغ عدد السوابق بالمعجم الموحد (2002) مائة وسبعة وتسعون سابقة (197) وُضعت مُقابل كل عُنصر من عَناصر المصطلحات تُضاف في أول الكلمةِ. ولا يسعنا المقام لدراستها كلها حيث سنكتفي برصد بعضها الأكثر تداولا.

1- السابقة (a) بادئة الإنكار والتجريد، ممثلة في اليونانية a[1] فيقال: (Langue Amorphous language /isolantes) [2] في مقابل: "لغات عازلة" (المعجم الموحد 2002). "اللغة العزليّة" (باكلا وآخرون) [3]. وفي ترجمة باكلا والمعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات نلحظ أنّ مصنفي المعجمين قد استخلصوا مفهوم السابقة والجذر واللاحقة بكلمة (عزل، عازل).

2- أما السابقة (an) فتُرجمت بلا النافية فيقال: "لا ذهنية" في مقابل (Antimentalism /Antimentalisme) كذلك تُرجمت السابقة (a) في بعض المصطلحات بلا النافية فيقال: "لا دلالي" في مقابل (Asematic /Asématique) و"لا مقطعي" في مقابل (Asyllabic/Asyllabique) [4].

---

(1) Onions, C., T., The Oxford Dictionary of English Etymology. Oxford University Press 1966 – (a).

(2) المعجم الموحد، 2002، ص، 12.

(3) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 3.

(4) المعجم الموحد،2002، ص، 14، 17، 18.

3- السابقة (Non): تعـود إلى اللاتينيّـة nōn وتعـني: لا، لـيس not[1] فيقـال: "لا جملـة": (Non phrasE / Non phrasE)[2]. أما في (معجم بـاكلا وآخـرون) فقـد ترجمـوا هذه السابقة بـ (غير) في قولهم: "غير الفونيمي" مقابل لـ (Non-phonemic)[3]. إذن تُرجمت هذه السابقة تارة بـ (غير) وتارة أخرى بـ (لا). مما يعكس توجه اللسانيين في ترجمة المصطلحات الأجنبية التي تبدأ بسابقة النفي -non إلى استعمال (لا) أو(غير).

4- السابقة (re): تعود إلى اللاتينيّة re وتعني: ثانيـة again (مفهـوم التكـرار)[4]. مثـال: "إعـادة الكتابـة" : (Rewrite rule /Réécriture)، وبمـا أن الـسابقة -re تعبر عـن مفهوم التكرار، وكلمة (Write) تعني: "الكتابة" فـإن المـصطلح يعبر عـن كتابـة أعيـد كتابتها مما يجعل الترجمة معبِّرة عن مفهوم تغيير عنصر إلى عنصر آخـر أو مجموعـة مـن العناصر[5].

5- السابقة (mono): تعود إلى اليونانيّـة mónos وتعـني: منفـرد single، only وحيـد alone[6]. مثـــال: "أحـــادي الجانـــب". (Monolateral/Monolatéral)[7] و(Monolingual /Monolingue) "أحـادي اللغـة" (بـاكلا وآخـرون)[8]. وفريـد اللسان (المسدي 1984)[9].

6- الـسابقة (uni): تعـود إلى اللاتينيـة üni وتعـني: واحـد، منفـرد[10]. مثـال: (Unilingual/Unilingue)[11]: "أحـادي اللغـة"(المعجم الموحـد 2002). وحيـد

---

(1) Onions, C., T., 1966, (non-)

(2) المعجم الموحد،2002، ص، 99.

(3) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 61.

(4) Onions, C., T., 1966, (re-)

(5) المعجم الموحد،2002، ص، 130.

(6) Onions، C., T., 1966, (mono-)

(7) المعجم الموحد،2002، ص، 94.

(8) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 55.

(9) عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، ص، 203.

(10) Onions, C., T., 1966, (uni-)

(11) المعجم الموحد،2002، ص، 159.

اللسان (المسدي 1984)[1].

نلحظ في ترجمة (المعجم الموحد 2002) للسابقة -mono أنه اتبع صيغة (أحادي) المستعملة في أغلب المصادر غير أنه أضاف في المقابل صيغة (توحيد) في: "توحيد النغمة" (Monotonisation / Monotonisation)[2]، وهي صيغة ليس لها مقابل في السابقة الأجنبية. ونلحظ أيضاً تفرد المسدي بكلمة (فريد) عند ترجمته لهذه السابقة.

7- السابقة (Homo): تعود إلى اليونانية homós وتعني: نفسه، شبهه same[3]. مثال: (Homophone/ Homophonous) "مشترك صوتي"[4] (Homorgane/ Homorgane) "متماثل المخرج"[5]. (المعجم الموحد 2002).

8- ترجمت السابقة (Hetero / Hétéro) ب (مختلف)[6]: فقيل "مختلف المخرج" (Hétérorgan/ Heterorgan)[7]. و"مختلف المركب" (Heterosyntagmatic/ Heterosyntagmatic)[8] (المعجم الموحد 2002).

9- ترجمت السابقة (Meta) التي تعني: بعد[9] بـ (فوق) فقيل: "فوق خطاب" (Metadiscour/ Metadiscour)[10]. "فوق لغوي" (Metalinguistic

---

(1) عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، ص، 176.

(2) المعجم الموحد،2002، ص، 94.

(3) Onions, C., T., 1966, (homo-)

(4) المعجم الموحد، 2002، ص، 67.

(5) نفسه.

(6) a dictionary of prefixes, suffixes and combining forms from webstea's third new international dictionary Merrian-webster, unabriged 2002, (hetero-).

(7) المعجم الموحد، 2002، ص، 66

(8) نفسه.

(9) cours de lange francais etude de vocabulaire grammaire et exercice"coposition francase", Ch.Maquet, Leon. Flot, L.Roy, imprimé en France brodard et taupin, paris-canlommiers, edition, librairie hachette, (meta-).

(10) المعجم الموحد، 2002، ص، 91.



(/Metalinguistique [1].(المعجم الموحد 2002).

10- السابقة (Bi): تعود إلى اللاتينية -bi وتعني: مرتين، اثنان twice، ضعف doubly[2]. (Bilingual/Bilingue) [3]: "مزدوج اللغة" (المعجم الموحد 2002). مزدوج (المسدي 1984) [4].

11- السابقة (Di): تعود إلى اليونانية di وتعني: مَثْنى، مرتين twice[5]. (Diglossia/Diglossie) [6]: "الازدواج اللغوي" (المعجم الموحد 2002) و(باكلا وآخرون) [7]. "ثنائية" (المسدي 1984) [8].

12- السابقة (poly): تعود إلى polu وتعني: التعدد many[9]. (Polysyllabic /Polysyllabique) "متعدد المقاطع" (المعجم الموحد 2002) [10](Polyglote) "المتعدد اللغات" (باكلا وآخرون) [11]. "متعدد الألسنة" (المسدي 1984).

13- السابقة (pluri): وتعني: التعدد[12]. (PLURILINGUAL/PLURILINGUE): "متعدد اللغات". (plurilingualism): "تعددية لغوية" (المعجم الموحد 2002) [13].

14- السابقة (Multi): تعود إلى اللاتينية multus وتعني: التعدد much،many [14].

---

(1) نفسه، ص، 92.

(2) Onions, C., T., 1966, (bi-)

(3) المعجم الموحد، 2002، ص، 23.

(4) عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، ص، 240.

(5) Onions, C., T., 1966, (di-)

(6) المعجم الموحد، 2002، ص، 45.

(7) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 19.

(8) عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، ص، 228.

(9) Onions, C., T., 1966, (poly-)

(10) المعجم الموحد، 2002، ص، 114.

(11) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 70.

(12) رضا جواد، مستدرك معجم السوابق واللواحق، مجلة اللسان العربي، المجلد18، الجزء 2، 1980، ص، 268.

(13) المعجم الموحد، 2002، ص، 114.

(14) Onions, C., T., 1966, (multi-)

(Multilingual) وفي الفرنسية (Multilingue): "متعدد اللغات" (المعجم الموحد2002)[1]. "المتعدد اللغات" (باكلا وآخرون)[2]. (Multilingualism) "تعددية لغوية" (المعجم الموحد 2002)[3]. "تعدد اللغات" (باكلا وآخرون)[4].

15- السابقة: (poste) تعود إلى اللاتينية الوسطى poste وتعني: بعد[5]. فقيل: "بعد لخروبي" (Postalveolar /Postalvéolaire)[6]. "بعد أداتي" (/Postarticle Postarticle)[7]. "بعد أسناني" (Postdental/Postdental)[8]. "بعد محددي" (Post determinant/ Postdéterminant)[9](المعجم الموحد 2002). في حين ترجمت هذه السابقة بـ: "ما بعد" (في معجم باكلا وآخرون) وذلك نحو: "ما بعد الصائت": (Post-vocalic)[10]، يترجم (باكلا وآخرون) هذه السابقة بـ(بعد) مضيفاً لها (ما) حيث إن (مابعد) ممزوجة من (ما + بعد).

16- السابقة (Pre): تعود إلى اللاتينيّة præ ثم تحولت إلى pré، وتعني: قبل ذلك before[11]. فقيل: "قَبْل نَبْري" (Pretonic/Prétonique)[12]. "قبل حجابي" (Prevelar/Prévélaire)[13]. "قبل صائتي" (PREVOCALIC

---

(1) المعجم الموحد، 2002، ص، 95.

(2) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 56.

(3) المعجم الموحد، 2002، ص، 96.

(4) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 56.

(5) Onions, C., T., 1966, (post-)

(6) المعجم الموحد، 2002، ص، 115.

(7) نفسه.

(8) نفسه.

(9) نفسه.

(10) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 70.

(11) Onions, C., T., 1966, (pre-)

(12) المعجم الموحد، 2002، ص، 119.

(13) نفسه، ص، 119.

(/PRÉVOCALIQUE [1] (المعجم الموحد2002). في حين ترجمت هذه السابقة بـ: "ما قبل" (في معجم باكلا وآخرون) وذلك نحو: "ما قبل الفعل": (Preverb) [2].

تُرجمت هذه السابقة ب-(قبل) في المقابلَيْن العربيين، حيث نرى أن نقطة الاتفاق بين مترجمَيْها تبدأ من ترجمة كل واحد منهما للسابقة -pre بـ (قبل)، ونقطة الخلاف بينهما تنتهي في استعمال (باكلا وآخرون) وسيلة التركيب المزجي.

على أنه من الملحوظ أن مثل تلك الترجمة لم تكن ملزمة دائماً، فقد تصرفت اللجنة العلمية في المعجم الموحد (2002) فيما يناسب كل حالة فترجمت (Pre) ب (مسبوق، وسابقة) فقيل: "مسبوق بنفس" (Preaspirated/ Préaspiré) [3]. و"سابقة فعلية" (Preverb/Préverbe) [4].

كما تصرفت في ترجمة السابقة (Post) بـ "أقصى" فقيل: "أقصى حجابي" (Post velar/Post vélaire) [5]. و"أقصى لساني" (Postdorsal/Postdorsal) [6]. و"أقصى حنكي" (Postpalatal/Postpalatal) [7] (المعجم الموحد 2002).

17- السابقة: (Co) تعود إلى اللاتينية coadjutor وتعني: المصاحبة together [8]. "تلفظ مشترك": (co articulation) (المعجم الموحد 2002). نلحظ في ترجمة هذه السابقة أن المترجمين قد نقلوها بتحوير في صيغتها.

18- السابقة (Semi): تعود إلى اللاتينية sēmi وتعني: نصف half، جزئي، بشكل جزئي partially،partly [9]. "شبه صامت": (Semi consonat/ Semi-)

---

(1) نفسه.

(2) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 71.

(3) نفسه، ص، 117.

(4) نفسه، ص، 119.

(5) المعجم الموحد، 2002، ص، 115.

(6) نفسه، ص، 116.

(7) نفسه، ص، 116.

(8) Onions, C., T., 1966, (co-)

(9) Idem, (semi-)

consonne)[1]، اعتمد المعجم الموحد (2002) كلمة "شبه" لترجمة السابقة -semi بدلاً من"نصف"، أو "جزء". وما اعتمده أبلغ لوصف مستوى هذا الكلام. ونكتفي بهذه الأمثلة فهي تغني عن غيرها وهي كثيرة جدا.

وهذا الجدول يوضح منهجية التوحيد المعياري التي تبنتها لجنة تحيين المعجم في التعامل مع سوابق المصطلحات الأجنبية في سياق البحث عن التكافؤات. وذلك من خلال جردنا لأهم السوابق التي يتضمنها المعجم الموحد (2002).

السابقة الأجنبية	مقابلها العربي	أمثلة	رقم المدخل	الصفحة
AN-،A-	- لا	لا ذهنية: ANTIMENTALISM لا دلالي: ASEMATIC لا مقطعي: ASYLLABI	129 174 185	14 17 18
AUTO	ذاتي	إشراف ذاتي: AUTO DOMINED	198	19
CO	مشترك مزج	تلفظ مشترك: CO ARTICULATION مزج صوتي: coalescence	342 346	31 31
EXTRA	خارج	خارج لغوي: EXTRALINGUISTIC	619	55
HETERO	مختلف	مختلف المخرج: HETERORGAN	721	66
HOMO	أحادي	أحادي اللغة: HOMOGLOSS	735	67
Iso	نظير تناظر توافق	نظير (في البناء): ISOMORPH تناظر مقطعي:isosyllabism توافق البنية: isomorphism	859 862 860	77 77 77
META	فوق	فوق خطاب: META DISCOUR	983	91
MICRO	محدودة صغرى	ملسنة محدودة:MICROGLOSSARY قطعة صغرى:MICROSEGMENT	997 998	92 92
MONO	أحادي توحيد	أحادي الجانب:MONOLATERAL توحيد النغمة:MONOTONISATION	1013 1021	94 94

---

(1) المعجم الموحد، 2002، ص، 134.



السابقة الأجنبية	مقابلها العربي	أمثلة	رقم المدخل	الصفحة
MULTI	متعدد تعددية	MULTIDIMENSIONAL:متعدد الأبعاد MULTILINGUALISM:تعددية لغوية	1032 1034	95 96
NON	عدم غير لا	NON BELONGIN:عدم انتماء NON HUMAN:غير إنسان NON PHRASE:لا جملة	1064 1065 1068	99 99 99
PLURI	متعدد تعددية تعدد	PLURILINGUAL:متعدد اللغات PLURILINGUALISM:تعددية لغوية PLURIVALENCY:تعدد المعاني	1216 1217 1218	114 114 114
POLY	متعدد	POLYGLOT:متعدد اللغات	1223	114
POST	بعد أقصى	POSTALVEOLAR:بعد لثوي POSTDORSAL:أقصى لساني	1234 1238	115 116
PRE	قبل مسبوق سابقة	PREARTICLE:قبل أداتي PREASPIRATED:مسبوق بنفس PREVERB:سابقة فعلية	1252 1253 1275	117 117 119
QUADR	رباعي	نظام صوتي QUADRANGULAR:رباعي	1316	123
RE	إعادة	REWRITE RULE : إعادة الكتابة	1387	130
SEMI	شبه	SEMI CONSONAT:شبه صامت	1421	134
SUPRA	فوق	SUPRADENTAL:فوق أسناني	1514	144
TRI	ثلاثي مثلث	TRISYLLABIC:ثلاثي المقطع TRIPHTONG:صائت مثلث	1640 1638	156 156
UN	غير	UNPRODUCTIVE : غير منتج	1645	158
UNI	أحادي	UNILATERAL:أحادي الجانب	1650	158

يتضح مما سبق أن هذه المقابلات العربية بالمعجم (الموحد 2002) قابلة لمزيد من التوحيد المعياري، وذلك للتخلص من الترادف والاكتفاء بمقابل واحد لكل سابقة.



ومع كثرة هذه السوابق، لم أجد في المعجم الموحد (2002) استعمال: البادئة (hyper) وترجمتها "فَرْط"، والبادئة (hypo) وترجمتها "هَبْط". وفي سائر المصطلحات الثلاثة (hyperbole) (hyperbate) (hypercorrection) بالمعجم (الموحد 2002) ينحو مصنفو المعجم نحو مقابلات خالية من البادئة، كما في (hyperbate) [1]: "مُخالفة الترتيب"، وفي (hypercorrection) [2]: "حذلقة"، وفي (hyperbole) [3]: "مُبالغة". وهناك زهاء ستة (6) مصطلحات تبدأ بـ (hypo) دون استعمال "هَبْط" أبدا، كما هو الحال في "صيغة تحبب" مُقابل (hypocoristic) [4] و"نوعية" مُقابل (hyponymy) [5]، و"تحول مقولي" مقابل (hypostase) [6]، و"ربط بالأدوات" مقابل (hypotaxix) [7]، و"فرضية" مقابل (hypothesis) [8]، و"افتراض" مقابل (hypothetical) [9].

نفس الأمر ينطبق على معجم عبد السلام المسدي (قاموس اللسانيات 1984) فقد أورد ثمانية عشر مصطلحاً تبدأ بالسابقتين المذكورتين، ولم يستعمل الفرط أو الهبط.

في معجم محمد حسن باكلا والمشتغلين معه (1983)، وجدتُ أربعة مصطلحات تبدأ بـ (hyper) ولم أجد الفرط ولا ملحقاتها، كذلك الأمر بالنسبة لـ (hypo)، حيث ورد مصطلحين لم يُستعمل فيهما الهبط. مما يعني أن النهج المتبع في هذا المعجم هو ترجمة المصطلحات المتضمنة لهذه السوابق إلى مقابلات عربية باعتماد أساليب الاشتقاق وهي خاصية تقوم على تصييغ عدة كلمات نحو معانٍ عدة وما قلناه نراه منعكساً مثلاً على المقابل

---

(1) المعجم الموحد، 2002، ص، 68.

(2) نفسه.

(3) نفسه.

(4) نفسه.

(5) نفسه.

(6) نفسه.

(7) نفسه.

(8) نفسه.

(9) نفسه.

الحذلقة" الـذي تُـرجم لمـصطلحي: (Huper-correction) (Hyper-urbanism)[1].
واختيار الكلمة التراثيّة (حذلقة) التي تعني التصرُّف بـالظَّرْف. والمُتحَـذلِق: المُتَكَـيِّس، وقيـل: المُتحذلق هو المتكيس الذي يريد أن يزداد على قدره[2]. هي أنجع مـن الوسـائل الأخـرى في نقل هذا المصطلح على حد ما أراه.

كذلك تم اعتماد أسلوب الترجمة للمصطلح (Hypotaxis) بـ"الـربط بـالأدوات"[3].
وهي مقابلات عربية بسيطة لمصطلحات أجنبية مركبة تركيباً بسيطاً.

3-2- اللواحق:

سيتضح لنا أن أغلب اللواحـق في المـصطلحات اللـسانية بـالمعجم الموحـد (2002) تنتمي إلى اللواصـق الاشـتقاقيّة derivational affixes وهـي اللواصـق تقـترن بالـصفات وبالأسماء. وأن الكلمةَ "لاحقةَ" وُضعت مُقابل كل عنـصر مـن عناصـر الكلمـات يُـضاف في آخر الكلمة بغض النظر عن كونه لاحقةً صفة أو إسماً أو صـيغةً مُؤتلفـةً ملحقـةً. وقـد بلـغ عددها في هذا المعجم "ألف ومائة وواحد وأربعين" لاحقة (1141) منها:

3-2-1- لواصق الصفات adjectival affixes:

Homogeneous etc	ous
Emotive، laudative، translative etc	ive
Acoustical spectrum	ic (al)
Analytic، acoustics، ethnolinguistics etc	ic (ics)
Historical linguistics، Bilabial، cacuminal، refeential etc	al
Auxilaliary language، complementary etc	ary
Alternant	ant

(1) محمد حسن باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 36.

(2) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1994، مادة (حذلق).

(3) محمد حسن باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 36.



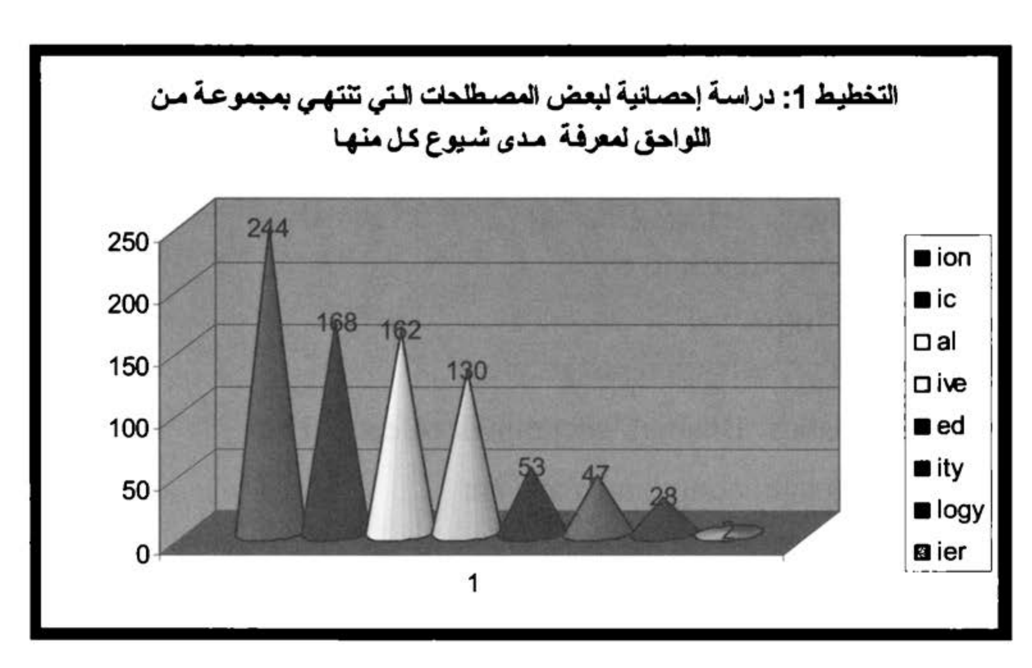
Affricate، geminate etc	ate

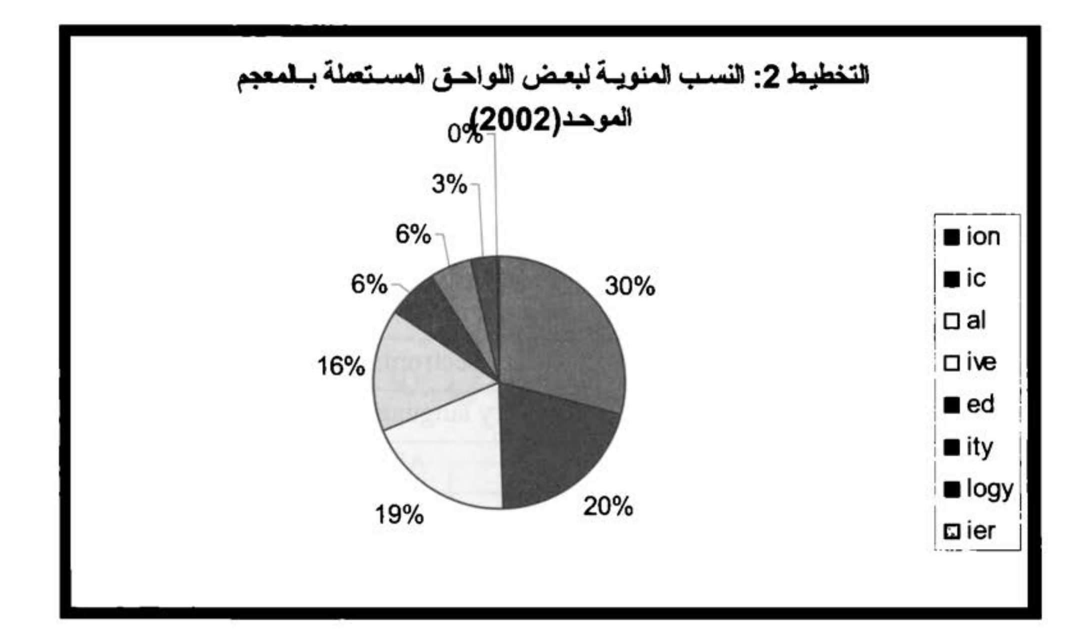
3-2-2- لواصق الأسماء nominal affixes:

Convariance، dependance etc	ance
Lambdacism، mecanism etc	ism
Correctness	ness
Accentuation، actualization، bemolisation etc	ion

3-2-3- لواحق تندرج ضمن ما يُسمى باللواصق التصريفيّة inflectional affixes:

Acceptability، affinity، reciprocity etc	ity
Lexicologist، terminologist etc	ist
Analysable، neutralizable etc	able
Reversible	ible





عند مقارنتنا لهذه اللواصق يتبين لنا - كما قلنا سالفاً- أن أغلب اللواحق المستعملة في (المعجم الموحد 2002)، هي لواحق الصفات والأسماء، وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على الطابع الاشتقاقي الذي تميز به هذا المعجم.

جدول (1) بعض الأمثلة من المعجم (الموحد 2002):

اللاحقة الأجنبية	أمثلة	رقم المدخل	الصفحة
ous	مُتجانس:Homogeneous	734	67
ive	انفعالي: Emotive	562	50
al	جانباني:bilateral	248	23
ics	إثنولسانيات: ethnolinguistics	28	7
ic (al)	طَيف إصغائي:Acoustical spectrum	30	7
ary	لغة مساعدة:Auxilaliary language	206	20
ant	مُتناوبAlternant	91	11
ate	مُعطش:Affricate	64	9
ance	تغيير مشترك:Convariance	435	38
ism	لثغة:Lambdacism	890	83
ness	سلامة:Correctness	430	38
ion	تنبير:Accentuation	20	6
ity	مقبولية:Acceptability	21	6
ist	مُعجمي:Lexicologist	917	85
able	قابل للتحليل:analysable	110	13
ible	قابل للعكس:reversible	1385	129

ونستعرض نماذج لبعض اللواحق في المصطلحات الآتية:

1- مصطلح: (Philology/Philologie) الذي عُرّب بـ'فيلولوجيا'[1] أي:عُربت اللاحقة (logy) بـ (لوجيا'، وحول نقل اللاحقة (logy) يُرجع مجمع اللغة العربية وضع تاء في أواخر الكلمات المنتهية بها[2]، فنقول: فيلولوجية، ورد هذا المصطلح مترجم بـ'فقه اللغة' عند (باكلا وآخرين)[3].

(1) المعجم الموحد، 2002، ص، 111.

(2) مصطفى الشهابي، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، ص، 150.

(3) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 67.



2- مصطلح: (GLOSSEMATICS /glossématique)، نلحظ إضافة الياء والتاء المربوطة للاحقة (IC) = كلوسيماتية[1].

3- مصطلح: (HIEROGLYPH / Hiéroglyphe) نلحظ اتفاقاً في رسم تعريبه حيث نقلوه بـ"هيروغليفية[2]، أما في معجم (باكلا وآخرون، 1983) فقد تم تعريبه بـ"الرمز اللغوي[3].

جدول (2) بعض المداخل المنتهية باللاحقة (-eme)

المدخل في معجم باكلا وآخرين		المدخل في معجم المسدي		المدخل في المعجم الموحد (2002)		
انجليزي	عربي	فرنسي	عربي	انجليزي	فرنسي	عربي
GLOSSEME (ص:32)	الكلوسيم	GLOSSÈME (ص:210)	مَعْلَم	GLOSSEM (ص:62)	GLOSSÈME	كلوسيم
TAGMEME (ص:93)	التكميم/التاكميم	TAGMÈME (ص:179)	وقيعة	TAGMEM (ص:148)	TAGMÈME	تاكْميم
GRAPHEME (ص:33)	الكرافيم	GRAPHÈME (ص:218)	رَوْسَم	GRAPHEM (ص:64)	GRAPHÈME	حَرْف
LEXEME (ص:50)	المفردة	LEXÈME (ص:207)	مَأصَل	LEXEME (ص:84)	LEXÈME	مُعجمية
MORPHEME (ص:55)	المورفيم/الوحدة الصرفية	MORPHÈME (ص:203)	صَيْغَم	MORPHEM (ص:95)	MORPHÈME	صرفية

نستنتج من خلال المصطلحات في الجدول أعلاه، أن واضعي المعجم الموحد (2002)، قد جمعوا بين الترجمة والتعريب. أما في معجم المسدي (قاموس اللسانيات

(1) المعجم الموحد، 2002، ص، 62.

(2) المعجم الموحد، 2002، ص، 66.

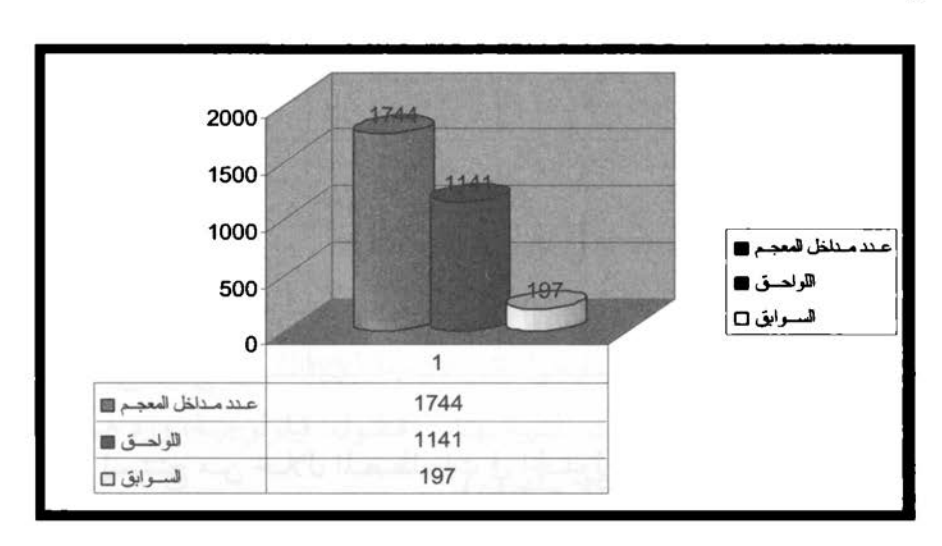
(3) باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، ص، 36.

1984) نلاحظ أنه استخدم الوزن (فَعْلَم) في جميع الحالات عدا حالة واحدة وهي: (Tagmème). وأما في (معجم باكلا وآخرون) فيختلف الأمر فنجد استعماله للمُعرب في جل المصطلحات، أما Lexeme فتُرجمت بـ: المَفردة.

وفي هذا الشأن يقول الدكتور محمد حلمي هليل: تتبلور القضية في تعذر الترجمة لهذه الوحدات اللغوية واللجوء إلى الدخيل وإذا ارتضينا "فونيم" كمقابل للمصطلح phoneme مثلا فلا بد أن نرتضي لكسيم ومورفيم وسيميم...إلخ لأن العلاقة بين المداخل متشابكة ولا يمكن أن نفصم بينها فنترجم بعضها ونُعرب بعضها[1].

لقد بلغ عدد مداخل المصطلحات بالمعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات "2002" (1744 مدخلا)، منها 197 اعتُبرت سوابق، و1141 مدخلا اعتُبرت لواحق (انظر التخطيطان 1 و2).

التخطيط 1: عدد مداخل المصطلحات والسوابق واللواحق بالمعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (2002):

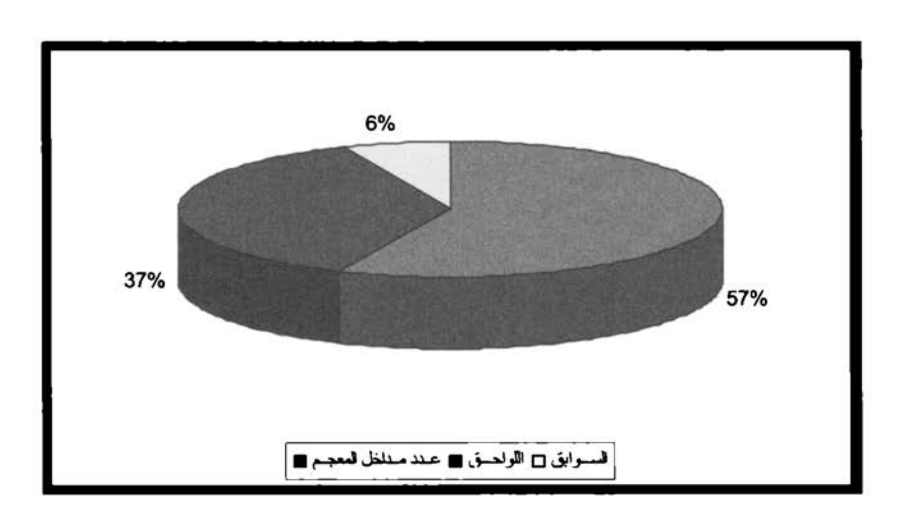


	1
عدد مداخل المعجم	1744
اللواحق	1141
السوابق	197

---

(1) محمد حلمي هليل، المصطلح اللساني وقاموس اللسانيات، مجلة اللسان العربي، العدد 28، 1408هـ- 1987م، ص، 53.

التخطيط 2: النسب المئوية لعدد مداخل المصطلحات والسوابق واللواحق بالمعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (2002):

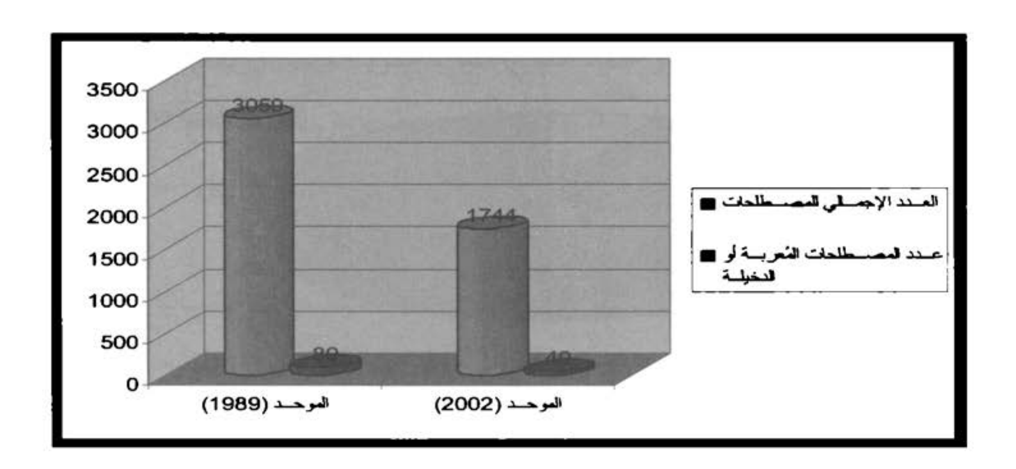


يتضح أن الذين اشتغلوا على إعداد المعجم الموحد (2002)، قد وُفقوا نسبياً في تبني منهجية للتعامل مع السوابق واللواحق الأجنبية في سياق البحث عن التكافؤات ولو أنهم لم يحترموا بعض قرارات المجامع، خاصة في ترجمة السابقتين: (Hyper) و(Hypo).

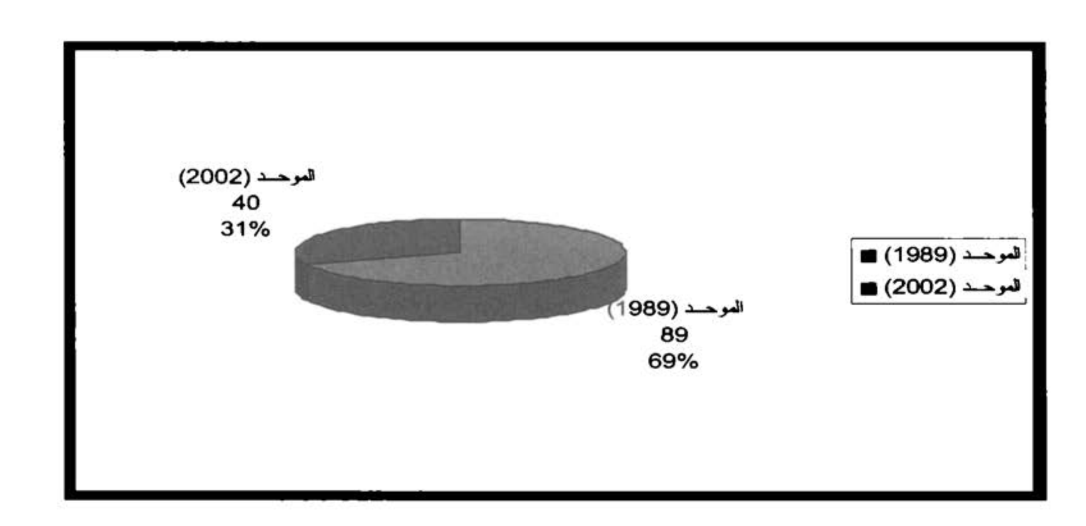
وقبل أن نقدم إحصاء لعدد المصطلحات المُعربة والدخيلة، لا بد من التأكيد أن المصطلحات المعرّبة بالمعجم الموحد (2002)، قد وردت بنسب ضئيلة جداً بالمقارنة مع الطبعة السابقة (1989). ويأتي هذا الإحصاء على النحو التالي:

المعجم	العدد الإجمالي للمصطلحات	عدد المصطلحات المُعربة والدخيلة
الموحد (1989)	3059	89
الموحد (2002)	1744	40

التخطيط 1: دراسة إحصائية للعدد الإجمالي للمصطلحات والمصطلحات المُعربة والدخيلة بالمعجم الموحد (1989) و(2002):



التخطيط 2: النسب المئوية للعدد المصطلحات المُعربة والدخيلة بالمعجم الموحـد (1989) و(2002):



لا يسعني إلا أن أؤكد أن واضعي المعجم الموحد (2002)، قد أفادوا من طرق وضع المصطلح في اللغة العربية، وبشكل أكبر من التعريب ومن الترجمة الجزئية أي أن أسلوبهم اتجه نحو وضع مُقابل عربي للمصطلح العلمي الأجنبي ومما يزكي هذا التوجه وجود مقابلات عربية عبارة عن (اشتقاق أو ترجمة أو عبارة اصطلاحية) لعدد من المصطلحات الأجنبية التي تم تعريبها في الطبعة السالفة (1989) [1].

في هذا الجدول نوضح ذلك بالمداخل التالية:

المدخل الإنجليزي	المدخل الفرنسي	في المعجم الموحد (1989)	في المعجم الموحد (2002)
CENEME	CÉNÉME	سنيم (ص:24)	وحدة مميزة صغرى(ص:29)
GLOSSOLALY	GLOSSOLALIE	كلوسوليليا (ص:57)	لغة المعتوهين (ص:62)
KINEME	KINÈME	كاينيم (ص:76)	إيماءة (ص:81)
LINGUISTIC ANTHROPOLOGY	ANTHROPOLOGIE LINGUISTIQUE	أنتروبولوجيا لغوية (ص:80)	إناسة لسنية (ص:86)
MONOLOGUE	MONOLOGUE	مونولوك (ص:89)	حوار داخلي (ص:94)
PHONEM	PHONÈME	فونيم (ص:106)	صوتية (ص:111)
PHONIMATICS	PHONIMATIQUE	فونولوجية (ص:106)	صوتيات، صواتة (ص:111)
SANDHI	SANDHI	ساندهي (ص:126)	تعامُلي حَدي (ص:132)

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، (إنجليزي- فرنسي- عربي)، مكتب تنسيق التعريب تونس،1989م.

لا شك أن الاتساق والمحافظة على المصطلح الأصل والأشكال الاشتقاقية[1]، قد ميز مهام واضعي المعجم الموحد (2002)، وهذا يعني تداركهم للعديد من الهفوات في النسخة السابقة (1989).

وعلى الرغم من تحديد الآليات التي عن طريقها تمت صياغة المقابل العربي للمصطلح الأجنبي، نلحظ كيف أن توظيفها لم يكن على الوجه الذي تتجه إليه المصطلحيّات وهو وضع مقابل عربي واحد للمصطلح الواحد ذي المفهوم الواحد مثال: "تناوب حركي"، "تناوب صائتي" مقابل المدخل الأجنبي (Ablaut)[2]. ومصطلح (TERMINOLOGICAL STANDARDIZATION) الذي وُضعت له ثلاثة مقابلات، وهي: "تقييس اصطلاحي"، "تنميط اصطلاحي"، "مَعْيَرَة اصطلاحية"[3].

في هذا المسعى يقول الأستاذ حميدي بن يوسف: «... على الرغم من ذلك، بقي عدد من المصطلحات الأجنبية التي قوبلت بمترادفين عربيين، بل بثلاثة مقابلات أحياناً، وهذا بطبيعة الحال، مخالف لمبدأ التوحيد الذي يرمي إليه المعجم»[4].

وحول مساعي توحيد المصطلحات وتقييسها - وهو ما تحاول أن تقوم به مؤسسات غربية وعربية معنيّة بذلك- نرى أن جلّ الجهود المبذولة تشترك نحو غاية واحدة وهي استبعاد "الكثافة المصطلحيّة المعاصرة الجارفة من فوضى وترادف واشتراك وغموض..."[5].

---

(1) نجد تجليات هذه المنهجية في الدراسة التي قام بها خالد العيبودي لمعجم المصطلحات اللسانية (الفاسي الفهري/ العمري)، حيث أورد الباحث بعض الاشتقاقات المستحدثة بمعجم الفاسي الفهري/ العمري 2007م، (يُنظر) خالد اليعبودي، معجم المصطلحات اللسانية لعبد القادر الفسي الفهري ونادية العمري طفرة أم عقبة؟، مجلة مصطلحيات، العدد الأول، 1432هـ- 2001م ص، 114- 117.

(2) المعجم الموحد (2002)، المدخل (4)، ص، 5.

(3) نفسه، المدخل (1576)، ص، 151.

(4) (يُنظر)، حميدي بن يوسف، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات بين طبعته الأولى والثانية ملاحظات إحصائية، حميدي بن يوسف، مجلة اللسان العربي، ص، 145.

(5) محمد رشاد الحمزاوي، المصطلحية العربية المعاصرة، سبل تطويرها وتوحيدها، ضمن ندوة عقدها مكتب تنسيق التعريب في رحاب مجمع اللغة العربية الأردني سنة 1993 بعنوان: "تطوير منهجية وضع المصطلح العربي وبحث نشر المصطلح الموحد وإشاعته"، مجلة اللسان العربي، العدد 39، 1995، ص، 112.

ثانيا: مقترحات وحلول في سبيل النهوض بواقع الدراسات اللسانية وصوغ مصطلحاتها:

إن المصطلح الوافد من بيئة ثقافية أخرى يحمل شحنات وأبعاد حضارية تتطلب التعاطي معه من جهة وفق نمط تفكير يستجيب للاحتياجات التي تتلاءم مع إطاره الثقافي الحضاري، بعيدا عن النقل الميكانيكي للأفكار، ومن جهة ثانية بتحديد مفهومه ومضمونه واسترجاع البُعد العربي/ اللساني له، وإن كان لابد من التذكير أن المصطلح وعاء يحمل في طياته المفهوم، فهذا يوضح أهمية وخطورة إلغاء تبيأة المصطلح.

إن عمليّة توحيد المصطلح لن تتم فقط بتحديد وسائل النقل دون تقنين لكيفيّة التعامل معها فاللساني الذي يختص في وضع المصطلحات من حقه أن يؤسس بعض المعايير في معالجة قضية الوضع ضمن المصطلحات العلمية والفنية، وأبعدها شأنا معيار الاستعمال فإما أن يروج فيثبت، وإما أن يكسد فيمحى وقد يدلى بمصطلحين أو أكثر لمتصور واحد فتتسابق المصطلحات الموضوعة وتتنافس في (سوق الرواج)، ثم يحكم الاستعمال للأقوى فيستبقيه ويتوارى الأضعف....[1].

إن الحل الذي من شأنه أن يحد من هذه الفوضى العارمة في المشهد المصطلحي العربي، يكمن في ضرورة توحيد الجهود والابتعاد عن النزعة الذاتية في صياغة المصطلح، وأن يضع الباحث العربي هدفا واحدا ألا وهو ترقية اللغة العربية.

فهدف كل عمل مصطلحي هو التوحيد أولا والابتكار ثانيا. وهذا ما دعا إليه محمد رشاد الحمزاوي عند تحديده لمنهجية توحيد المصطلح بطريقة علمية تقويمية ترتكز على أربعة عناصر:

الاطراد والشيوع.

يسر التداول (قلة حروف الكلمة).

الملائمة (تفرع المصطلح إلى ميادين مختلفة).

التوليد (كثرة الاشتقاق من المصطلح)[2].

---

(1) عبد السلام المسدي، النواميس اللغوية والظاهرة الاصطلاحية، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 30، ص، 16، 17.

(2) جواد حسني سماعة، منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي وتوحيده، لسان العرب، عدد 40، ص، 127.

يمكننا إذن تأكيد أن سبل علاج تلك الإشكالية يكمن بشكل رئيس في اقتراح جملة من الحلول أبرزها:

1- العمل على تنسيق الجهود بين أقطار العالم العربي من خلال التعاون الوثيق بين أهل الاختصاص واللغويين من جهة.
2- أن يكون البديل المصطلحي نابعا من تراثنا الذاتي، وأن يكون أخذنا من هذا التراث محكوم بآلية النقد والتحليل.
3- استغلال ما تتيحه اللغة العربية من وسائل لغوية في خلق مصطلحات جديدة مثل: الاشتقاق والمجاز والتعريب والنحت.
4- ضرورة مراعاة خصوصيات عادات النطق العربية في عملية التعريب واستعمال الشكل في الحالات الخاصة.
5- اختيار المصطلحات الفصيحة العربية وتفضيلها على المُعربة إذا أمكن.
6- ضرورة توحيد الجهود والابتعاد عن النزعة الذاتية في صياغة المصطلح، وأن يضع الباحث العربي هدفا واحدا ألا وهو ترقية اللغة العربية، فهدف كل عمل مصطلحي هو التوحيد أولا والابتكار ثانيا.
7- العمل على نشر وتوزيع كل جديد في هذا المجال في كل أقطار الوطن العربي من جهة أخرى.
8- أن تُترجم مصطلحات اللسانيات وفق مبادئ أهمها مراعاة الضوابط العلمية للترجمة اللسانية.
9- الانفتاح على المجالات التي يمكن أن تفيد في ترجمة هذه المصطلحات اللسانية (كعلم النفس المعرفي).
10- مواكبة التطور الحاصل في مجال التقنيات المعلوماتية المعاصرة، لمعرفة المستجدات الترجمية.
11- الاستفادة من خبرات المؤسسات الرائدة وتجاربها في مجال الترجمة وتعريب المصطلحات.

12- توطيد العلاقة بين الترجمة وعلم المصطلح والقيام بثورة علمية معرفية يقودها باحثون شباب.

13- ضرورة تغذية الإبداع المصطلحي في الأبحاث العربية عموما وفي اللسانيات على وجه الخصوص، وكل ذلك يقودنا إلى التأكيد على ضرورة التعاطي مع الإشكالية المصطلحية بشكل معمق.

14- إعطاء الجانب المعرفي ما يستحق من العناية في تصورنا وعملنا، فالمصطلح كما هو معروف هو العنصر المكمل للنظرية اللسانية.

15- أن نأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات المحلية لكل بلد عربي من الناحية اللغوية. "على أن التفريط في اللسان القومي تفريط في الهوية وكسر لهيكل تماسك المجتمع ووحدته"(1).

16- أن يساهم المتخصص في إنتاج هذا المصطلح.

17- أن تخصص شروح كافية للمصطلح ولا نكتفي بالمقابلات الفرنسية أو الإنجليزية.

18- تفضيل اللفظ المختص بالتخصص وتجنب اللفظ المتداخل في الدلالة مع حقول واختصاصات أخرى.

---

(1) عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن القومي، دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الأولى، بيروت، يوليوز، 2014، ص، 71.

خاتمة:

توصلنا، من خلال بحثنا المتواضع، إلى مجموعة من الاستنتاجات والملاحظات التي نقدمها ختاما مركزة:

1- لم يتبع أصحاب المعجم الموحد (2002) منهجية واحدة في تمثيل وتعريب السوابق واللواحق الأجنبية بحروف عربية أصيلة، بل سادت الفوضى ذلك التمثيل.

2- أن مصنفي المعجم قد رفضوا مسألة استحداث أصوات جديدة تدخل ضمن النظام الصوتي العربي، مما يؤشر على إصرارهم على تمثيل الأصوات الأجنبية بحروف عربية أصيلة في معظم الأحوال.

3- أن الطريقة التي اتبعوها في تعريب الصامت (V) غير الموجود في اللغة العربية، وهو تحويله إلى الفاء (F) نظيره المهموس، وأن هذه الطريقة مخالفة لمنهج العرب في التعامل مع هذا الصامت، إذ كانوا يحولونه إلى الباء (B) والفاء (F).

4- أن المعيار الأهم في تعريب الأصوات المطردة المطلقة هو تحويلها إلى صامت مجانس لها في المخرج.

5- من الممكن التوسع في آلية المجاز بالاعتماد على الألفاظ العربية العصرية واسعة الاستعمال، وذلك بتغيير مدلولاتها لتدل بعد ذلك على المصطلحات اللسانية.

6- إن المقابل العربي للمصطلح الأجنبي قد صيغ في معظمه عن طريق الاشتقاق.

7- ضرورة أن يكون القائم بعملية التعريب من أهل العلم مختصا في الحقل العلمي المترجم وملما بعلوم اللغة العربية.

8- ضرورة ضبط المصطلحات عامة، والمعرّبات منها خاصة بالشكل حرصاً على سلامة نطقها ودقة أدائها.

9- طغيان ظاهرة النزعة القطرية والجهود المتفرّقة، والأعمال الترجميّة غير الموحدة، مما أدى إلى تفكك عناصر الروابط التنظيريّة والتطبيقيّة بين المجامع من جهة، وبين واضعي المقابلات العربيّة للمصطلحات اللسانية من جهة أخرى فنلحظ منهم انزياحاً بعض الشيء عن قرارات المجامع اللغوية ومكتب تنسيق التعريب.

لقد ذهب واضعو المعجم الجديد (الموحد 2002)، إلى الحفاظ على خصوصية النظام الصوتي أثناء القيام بعملية التعريب، لكن المشكل الملاحظ كما أسلفنا الذكر هو وضعهم مقابلات عديدة لنقل السوابق واالواحق الأجنبية إلى اللغة العربية، مع اجتهادهم ما أمكن في تقديم الصوت العربي الأكثر قربا من جهة النطق من الصوت الأجنبي.

إن أهم أغراض التبديل في الكلمة المُعربة، هو تجنب إدخال حرف أعجمي إلى حروف العربية وكذلك الابتاد عن التنافر الذي يمكن أن يقع بين حروف الكلمة المُعربة، بحيث يصعب نطقها بالعربية، وتحقيق أكبر قدر من التآلف والتوافُق بين أصواتها[1].

وبهذا تمت مُخالفة ما ذهبت إليه المجامع والهيئات العلمية من قرارات سالفة تجمع على كتابة أصوات المصطلحات الأجنبية بالصور التالية[2]:

- رسم صورة "G" بصورة الكاف گ.
- رسم صوت "P" بصوت باء بثلاثة نقط أسفله پ.
- رسم صوت "Ch" بصورة جيم بثلاثة نقط أسفله چ.
- رسم صوت "V" بصورة فاء بثلاثة نقط فوقه ڤ.
- رسم صوت "Measure" بصورة زاي بثلاثة نقط فوقه ژ.

وفي خاتمة بحثي أرجو أن أكون قد وفقت في الوصول إلى ملامح الصواب، وأن أكون مصيباً ولو في جزء يسير منه. وإن كانت ثمة أخطاء فالتقويم والإصلاح هما ما يتطلّع إليهما الباحث.

---

(1) ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، دار الفكر، دمشق، 2008، ص، 257، 258 (بتصرف).

(2) مناف مهدي محمد، المصطلح العلمي العربي قديماً وحديثاً، مجلة اللسان العربي، العدد 30، 1988، ص، 148.

توصيات البحث:

- يدعو البحث إلى ضرورة الوصول إلى تفاهم عربي شامل وموحد حول كتابة السوابق واللواحق الأجنبية، ولعل من الممكن أن يكون التفاهم بالتنسيق مع المجامع والباحثين المختصين في المجال لتبني ذلك وتعميمه في المدى القريب.
- يوصي البحث بالاتفاق على رسم عربي محدد لكل صوت ومصوت أجنبي.

وخلاصة القول هي ضرورة تفعيل كل تلك الحلول والمقترحات والتوصيات وجمع جهود الباحثين اللسانيين من أجل إرساء دعائم علم اللسانيات والارتقاء به، ولن تغني تلك الاقتراحات والتهافت على وضع الحلول دون إنزالها على أرض الواقع.



المصادر والمراجع:

- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1994.
- أبو البقاء الكفوي (ت 616 هـ)، الكليات، تحقيق، عدنان درويش ورفيقه، بيروت، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1992.
- أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق، عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، 1981.
- أحمد قدور، اللسانيات والمصطلح، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 81، الجزء 4.
- جواد حسني سماعة، منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي وتوحيده، لسان العرب، عدد 40.
- حميدي بن يوسف، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات بين طبعته الأولى والثانية ملاحظات إحصائية، مجلة اللسان العربي.
- خالد الأشهب، المصطلح العربي البنية والتمثيل، عالم الكتب الحديثة، إربد، 2010، الطبعة الأولى، 1432-2011.
- خالد اليعبودي:
- آليات توليد المصطلح وبناء المعاجم اللسانية الثنائية والمتعددة اللغات، منشورات دار ما بعد الحداثة، فاس، الطبعة الأولى.
- معجم المصطلحات اللسانية لعبد القادر الفاسي الفهري ونادية العمري طفرة أم عقبة؟، مجلة مصطلحيات، العدد الأول، 1432هـ-2001م.
- رضا جواد، مستدرك معجم السوابق واللواحق، مجلة اللسان العربي، المجلد18، الجزء 2، 1980.



- صادق الهلالي، منهجية وضع المصطلحات الطبية، مجلة اللسان العربي، العدد، 27، 1407هـ-1986م.
- عبد السلام المسدي:
- الازدواجية والمماثلة في المصطلح النقدي، المجلة العربية للثقافة، العدد 24، مارس 1993.
- قاموس اللسانيات، مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، 1984.
- النواميس اللغوية والظاهرة الاصطلاحية، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 30.
- الهوية العربية والأمن القومي، دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الأولى، بيروت، يوليوز، 2014.
- عثمان بن طالب، وقائع الندوة الدولية الأولى لجمعية اللسانيات بالمغرب، العدد 21-24، دار توبقال، 1988.
- علي القاسمي، مقدمة في علم المصطلح، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1985.
- محمد حسن باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، (عربي – إنجليزي – وإنجليزي – عربي)، مكتبة، لبنان- بيروت الطبعة الأولى، 1983.
- محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث مع معاجم للألفاظ المعرّبة، دار الفكر العربي، 1990.
- محمد حلمي هليل، المصطلح اللساني وقاموس اللسانيات، مجلة اللسان العربي، العدد 28، 1408هـ-1987م.
- محمد علي التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق، علي دحروج، تقديم وإشراف ومراجعة رفيق العجم، مكتبة لبنان ناشرون، الطبعة الأولى، 1996، الجزء الرابع.

- محمد رشاد الحمزاوي، المصطلحية العربية المعاصرة، سبل تطويرها وتوحيدها، ضمن ندوة عقدها مكتب تنسيق التعريب في رحاب مجمع اللغة العربية الأردني سنة 1993 بعنوان: "تطوير منهجية وضع المصطلح العربي وبحث نشر المصطلح الموحد وإشاعته"، مجلة اللسان العربي، العدد 39، 1995.
- محمد فؤاد الذاكري، معجم السوابق واللواحق لمصطلحات طب الأسنان، (إنجليزي- عربي)، مجلة اللسان العربي، العدد 57، 1425هـ-2004م.
- محي الدين صابر، التعريب والمصطلح، مجلة اللسان العربي، العدد 28، 1408هـ-1987م.
- مصطفى الشهابي، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، مطبعة جامعة الدول العربية، القاهرة، 1955م.
- مصطفى غلفان، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، أي مصطلحات لأي لسانيات؟، مجلة اللسان العربي، العدد 46، 1998.
- ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، دار الفكر، دمشق، 2008.
- مناف مهدي محمد، المصطلح العلمي العربي قديماً وحديثاً، مجلة اللسان العربي، العدد 30، 1988.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، (إنجليزي- فرنسي- عربي)، مكتب تنسيق التعريب تونس، 1989م.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، (إنجليزي- فرنسي- عربي) مكتب تنسيق التعريب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002.
- A dictionary of prefixes, suffixes and combining forms from webstea's third new international dictionary Merrian-webster unabriged 2002.

http://www.doc-txt.com/A-Dictionary-of-Prefixes,-Suffixes،-
and-Combining-Forms.pdf

Cours de langue francais éude de vocabulaire grammaire et exercice "coposition francaice", Ch.Maquet, Leon. Flot, L.Roy, imprimé en France brodard et taupin, paris-canlommiers, edition, librairie hachette.

Onions, C., T., The Oxford Dictionary of English Etymology. Oxford University Press 1966.



يمثل هذا الاكتتاب الموسوم بـ(اللسانيات العربية، رؤى وآفاق) موسوعة لغوية حاوَلتْ أن تغطي مساحات اشتغال الدراسات اللسانية العربية الحديثة؛ ترجمة، وتوصيفا، ونقدا، وإجراء. وقد ضمت أربعا واربعين دراسة رائدة، لباحثين من مختلف الجامعات والمراكز البحثية في البلدان العربية، توزعت -بحسب مضامينها- في أربعة أجزاء. حملت في طياتها اجتهادات وآراء ومقترحات مهمة، نأمل أن تسهم في النهوض بواقع الدرس اللساني العربي اليوم، وأن تفتح آفاق البحث اللساني العربي على مساحات بِكر لم تدشن بعدُ. وتضمر ما بين دفتيها دعوة للسانيين العرب إلى العمل الجماعي الموضوعي، وتوحيد الجهود وتنسيقها.